أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى المعلمين

إعداد

رشدان مهيل نهار المطيري

إشراف

الأستاذ الدكتور راتب سلامة السعود

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

تخصــــص الأصـــــول والإدارة التربــويــــــة

قســـم الأصول والإدارة التربويـــــة

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعــــــة عمان العربية

حزيران 2013

تفويــض

أنا الطالب "**رشدان مهيل نهار المطيري**" أفوّض جامعة عمّان العربية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم رشدان مهيل نهار المطيري

التوقيع

التاريخ ٢٣ / ٦ / ٢٠١٢

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالب **رشدان مهيل نهار المطيري** بتاريخ 2013/6/5 ، وعنوانها:
أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى المعلمين

وأجيزت بتاريخ 2013/6/15

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الأستاذ الدكتور عاطف يوسف المقابلة	رئيساً	
الأستاذ الدكتور راتب سلامة السعود	عضواً ومشرفاً	
الأستاذ الدكتور بسام مصطفى العمري	عضواً	

الإهــــــــــــــداء

إلى والدي العزيز

المربي الكبير الذي رباني فأحسن تربيتي، وعلمني فأحسن تعليمي، ووقف بجانبي في كل أحوالي، وكان سندي بمشواري العلمي طوال فترة دراستي

إلى والدتي

أطال الله عمرها نبع الحنان والمحبة من صنعت منا رجالا في أقسى ظروف الحياة، صاحبة الدعوات التي ما بخلت عليّ بها

إلى زوجتي

نبع الوفاء والمحبة، كل حرف في هذه الرسالة ينطق لها بالشكر، ولها وقفات لن أنساها ما حييت لأنها كانت لي خير سند

إلى إخوتي

الذين شاركوني هذا الإنجاز من ألفه إلى يائه

شكـــــــــر وتقديـــــــــر

بعد أنّ من الله علي بإتمام رسالتي هذه لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى جامعة عمان العربية وإلى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية والنفسية على ما قدموه لي من عون وتوجيه طيلة فترة الدراسة.

وأخص بالشكر الأستاذ الدكتور راتب السعود لما خصني به من رعاية وتـشجيع منـذ توليه الإشراف على هذه الرسالة فاستفدت من فكره العلمي، وخبرته الواسعة فله مني كل الشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر وعظيم الامتنان إلى الأساتذة الأجلاء رئيس لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عاطف مقابلة والدكتور بسام العمري على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وعلى ما قدموه من توجيهات قيمة أسهمت في إثراء هذه الرسالة.

رشدان مهيل نهار المطيري

قائمة المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحــق

أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى المعلمين

إعداد

رشدان مهيل نهار المطيري

إشراف

الأستاذ الدكتور راتب سلامة السعود

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (688) معلماً ومعلمة في ثلاث مناطق تعليمية في دولة الكويت، وهي: الأحمدي، والجهراء، وحولي للعام الدراسي 2013/2012م. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانتين هما: استبانة أنماط السلوك الإداري وفق نظرية ليكرت، وتكونت من (34) فقرة توزعت على أربعة أنماط هي: النمط الاستشاري الديمقراطي، والنمط التشاركي الديمقراطي، والنمط الاستبدادي الخير، والنمط الاستبدادي التسلطي، واستبانة مستوى الطموح الأكاديمي، وتكونت من (13) فقرة تقيس الدرجة الكلية للطموح الأكاديمي لدى المعلمين، وقد تم التحقق من الصدق والثبات لأداتي الدراسة.

وكشفت نتائج الدراسة أن النمط التشاركي الديموقراطي جاء في الرتبة الأولى، وبدرجة مرتفعة، وجاء النمط الاستشاري الديموقراطي في الرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، بينما جاء النمط الاستبدادي الحر في الرتبة قبل الأخيرة، وبدرجة المتوسطة، وجاء النمط الاستبدادي التسلطي في الرتبة الأخيرة، وبدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كان متوسطاً، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين

كل من النمطين الاستشاري الديموقراطي والتشاركي الديموقراطي من جهة، والطموح الأكاديمي لدى المعلمين من جهة أخرى، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين كل من النمطين الاستبدادي الحر والاستبدادي التسلطي من جهة، والطموح الأكاديمي لدى المعلمين من جهة أخرى.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية فقد أوصى الباحث بضرورة قيام وزارة التربية الكويتية بمنح مديري المدارس ومديراتها صلاحيات كافية لإدارة المدرسة، وبما يتناسب مع طبيعة البيئة المدرسية لتوفير بيئة عمل مناسبة تساعد على رفع مستويات الطموح الأكاديمي لدى المعلمين، وضرورة إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بطموح المعلمين في ضوء ندرة الدراسات العربية المتعلقة بالطموح الأكاديمي للمعلمين.

Patterns of Managerial Behavior of Public Secondary School Principals in the State of Kuwait, according to Likert Theory and their Relation to the Academic Ambition of Teachers

By:
Rashdan Muhel Nahar Mutairi

Supervisor:
Prof. Dr. Rateb al-Soud

Abstract

The aim of the study was to identify the Patterns of managerial behavior in public secondary school principals in the state of Kuwait, according to Likert Theory and their Relation to the academic ambition of teachers. The Sample of the study consisted of (688) school teachers selected from (3) educational districts in Kuwait: Al Ahmadi, Al Jahra and Hawwali in the academic year 2012\2013. To achieve the objective of the study, two instruments were developed: a (34) items managerial behaviors patterns questionnaire distributing on (4) domains: consulting democratic, participative democratic, free dictatorship and authoritarian dictatorship and a (13) items teachers academic ambition questionnaire, reliability and validity were established for the two instruments.

The results of the study revealed that democratic participative managerial style ranked first with high practice level, then consulting democratic (moderate practice level), free dictatorship and authoritarian dictatorship; respectively. Results of the study indicated that Kuwaiti secondary schools teachers' academic motivation was moderate from their own perceptions. There was a significant positive correlation between both consulting democratic and democratic participative from one side and teachers academic ambition on the other, while a significant negative correlation was found between both free dictatorship and authoritarian dictatorship from one hand and teachers academic ambition on the other. .

Based on these results, the researcher recommended that the Ministry of Education should give schools principals full authority to administer their schools in accordance to the prevalent school environment to create a suitable work environment at schools to promote teachers academic ambition, In addition to the need for doing researches and studies that examine the teachers' academic ambition as there is paucity is such studies in Arabic.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

إنَّ فعالية المؤسسات التربوية، ونجاحها في تحقيق أهدافها يتوقف على وجود إدارة واعية لأنماط سلوكها التنظيمي، ومقدرتها على استثمار ما لديها من موارد مادية وبشرية، بغية تحقيق أهدافها المرجوة، فضلاً عن ممارستها لأنماط السلوك الإداري التي تعمل على تنمية العاملين والمعلمين، وتحقيق مستويات الطموح الأكاديمي، بما يخدم العملية التربوية، ويحقق النتاجات التربوية.

وقد بات واضحاً ما للإدارة من أهمية بالغة في الحياة المعاصرة، ليس على صعيد الأفراد أنفسهم، بل على صعيد جميع المنظمات الإنسانية، فالإدارة أمرٌ ضروري للوصول إلى الأهداف المشتركة، وتحقيق التوازن بين الاتجاهات المتضاربة، والمطالب المتعددة، والوصول إلى الكفاءة في العمل، والفعالية في الأداء (السعود، 2009 أ).

ولا يمكن لأية منظمة تربوية مهما تعددت أو تباينت أشكالها أو ظروفها أن تكون ناجحة إلا إذا توافرت فيها الإدارة الفعّالة، فأهميّة الإدارة تنبع من استثمارها للموارد المادية والبشرية بغية تحقيق أهدافها المرجوة، ومقدرتها على تكوين الدافعية للإنجاز، والمناخ الملائم للعمل والإنتاج (حسان والعجمي، 2007).

وقد أصبحت الحاجة التربوية ملحّة لوجود إدارة مدرسيّة فعّالة تعمل على زيادة فعالية المنظمة التربوية، وتحسين مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها لتحقيق السبق والتفوق، أصبحت من التحديات الجديدة التي فرضتها ظروف العصر وتطوراته المتسارعة (عبدالمنعم ومصطفى، 2008).

فإعداد المديرين، وتأهيلهم إدراياً وتربوياً، وإكسابهم المهارات القيادية والإدارية اللازمة لمواجهة التحديات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية من خلال الأداء الإداري المتميز من أهم النشاطات التنموية والتطويرية للمنظات المعاصرة في مجال اتطوير الإداري (السعود، 2009 ب).

كما تحتاج المؤسسات التربوية إلى قائد تربوي يتسم بالمقدرة والإمكانية على العمل في مختلف الظروف والضغوط؛ لكي يواجه المشكلات والأزمات التي تحدث نتيجة المتغيرات المادية والبشرية والسياسية التي تؤثر في العملية التربوية (الماشي، 1998).

وفي ضوء التحديات المعاصرة، وتطور المجتمعات، وما يتبعها من تطور في النظرية التربوية فقد حمل هذا التطور تغيراً في مفاهيم الإدارة المدرسية ومعانيها، إذ أصبح للإدارة المدرسية وظائف ثلاث هي الوظيفة الإدارية التي تعنى بتنظيم الإدارة المدرسية، والوظيفة الإشرافية التي تتطلب من المدير القيام بالنشاطات الإشرافية المختلفة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً، والوظيفة الاجتماعية التي تعنى بربط المدرسة بالمجتمع المحلي (السعود، 2007).

فوظائف مدير المدرسة وأدواره القيادية تبرز أهميتها الكبيرة في تسيير العملية التربوية وإنمائها، فهو القائد التربوي المسؤول عن الإشراف وتصريف الأمور الإدارية المتعددة التي تهيئ البيئة التربوية المناسبة من جهة، وهو المشرف التربوي المقيم الذي يتابع سير العملية التربوية ويشرف عليها بانتظام واهتمام من جهة أخرى (السعود وبطاح، 1993).

ويؤدي فشل المدير أو تهاونه بالقيام بهذه الوظائف، والأدوار التربوية في معظم الأحيان إلى ظهور ما يُسمى بالقيادة غير الرسمية، التي تبرز من بين المعلمين أو الإداريين أو المسؤولين الآخرين في المدرسة قادة جدد يلتف حولهم العاملون في المدرسة ويستشيرونهم،

وينفذون آراءهم ومقترحاتهم، وهذا يؤدي إلى نوع من الإخلال، والتناقض، وتشتت الجهود، وضعف الأداء، وانعدام الثقة بين القائد ومرؤوسيه (الدويك، 2005).

ويعتمد نجاح المدير أو فشله على ممارسته الإدارية المرهونة بأنماط السلوك الإداري المتبع في قيادته المدرسية، فقد يتصف سلوك المدير بالسلطة والسيطرة المطلقة، أو قد يميل المدير إلى التعاون والتشارك في الرأي والعمل، أو قد يغلب عليه الإحجام عن التصدي للمشكلات، وعن التوجيه والمتابعة، وينأى بنفسه عن الأخذ بزمام الأمور (عابدين، 2001).

وقد أشارت الجعبري (2004) إلى أن نجاح مدير المدرسة يعتمد على السلوك القيادي الذي يمارسه، وبالصفات القيادية الناجحة التي تتمثل في شخصيته، ومقدرته على توظيف إمكاناته نحو العمل البناء، من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية مع المدرسين، وتحسين ظروف العمل، وتذليل الصعوبات التي تعترضهم، والعمل على إشباع رغباتهم وتحقيق طموحهم الأكاديمي.

ونتيجة للتطورات العلمية في مجال الإدارة التربوية، فإن سلوكات المدير لم تترك عبثاً دون وضع الأطر النظرية لها، إنما وجدت النظرية في الإدارة وسيلة أو خارطة، توفر التوجيه اللازم للمارسة الإدارية، فالنظرية عملية فكر وتفكير، يدور حول واقع العمل بهدف فهمه بطريقة أفضل، ووصفه بشكل أكثر دقة (السعود، 2009 أ).

وتتصل النظرية الإدارية بالتطبيق العملي في واقع المدارس، فهدف النظرية هو تفسير الواقع وليس التأمل فيما ينبغي أن يكون، فالتطبيق بدون أصول نظرية وإطار مرجعي يصبح عشوائياً، كما أن النظرية دون تطبيق تصبح عديمة الجدوى والفائدة (عابدين، 2001).

هذا وقد قام ليكرت (Likert, 1961) بالتعاون مع زملائه في جامعة متشجان بوضع الأطر النظرية لأنماط السلوك الإداري، إذ تتدرج الأنماط من (1) إلى (4)، إذ يمثل النظام (1) القائد الآمر الناهي، والنظام (2) القائد الآمر العطوف، والنظام (3) القائد الديمقراطي الاستشاري، والنظام (4) القائد الديمقراطي المشارك، ولكل نمط خصائصه التي تميزه عن النمط الآخر.

وتعد دراسات ليكرت (Likert) من أهم الدراسات التي تمت في مركز أبحاث جامعة ميتشغان، والتي أوضحت طبيعة العلاقة التفاعلية بين القائد وأفرد المنظمة، وأثر هذا التفاعل على دافعية الفرد وإنتاجية المنظمة (دواني وديراني، 1984).

ولا شك أن العامل الرئيس الذي يتحدد بناء عليه أسلوب القائد ونمطه الإداري هو شخصية القائد، ومدى ما يميل إليه من التسلط أو السيطرة أو التحرر، وهناك بعض الاعتبارات الأخرى منها عامل السن، وعامل الجنس، وعامل الخبرة، وعامل الشخصية، وعامل الروتين الإداري، والخلفية الثقافية والنفسية للقائد المدرسي (عطوي، 2004).

إنّ نمط القائد الإداري هو الأساس في نجاح العملية التربوية، وله الدور الأكبر في زيادة الكفاءة الانتاجية للعاملين معه، وشعورهم بقيمهم الإنسانية وكرامتهم، مما يؤدي إلى مضاعفة الجهود لزيادة الإنتاج، في حين يؤدي غياب النمط الإداري إلى العديد من النتائج السلبية من أهمها القصور في العمل، والبطء في الإنجاز، وهدر الوقت وتضييعه بدون فائدة (البوهي، 2001).

ويعد النمط الإداري أحد العوامل الرئيسة التي تسهم في تشكيل طابع العلاقات الوظيفية الإدارية داخل منظمات العمل المختلفة، وتكمن أهمية القيادة في المؤسسات التربوية من خلال توجيه وتحديد السلوك الإداري لمديري الإدارات التربوية، إذ يتباين هذا السلوك حسب أنواع

القيادات التي تمارس أعمالها في تلك المؤسسات، لذا فإن طبيعة عمل مديري المدارس تفرض عليهم أن يقوموا بدورهم الإداري في توجيه سلوك المعلمين، ومتابعتهم، لأن مديري المدارس هم الذين يعملون على ترجمة السياسات والخطط العامة التي تقوم الإدارات العليا برسمها وتحديدها، وعليهم تحفيز العاملين معهم لإنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف التربوية بالدرجة المطلوبة من النجاح (عياصرة، 2006).

ورأى ليكرت (Likert, 1961) أن أكثر الأنماط الإدارية نجاحاً يكمن في النمط الإداري التشاركي (System 4)، الذي يقوم على مشاركة المرؤوسين في عملية صنع القرارات، ويبقى على اتصال فعّال، وبيئة تنظيمية دافئة تسهم في إشباع حاجات المرؤوسين وتحقيق أهدافهم، وطموحاتهم التنظيمية والأكاديمية من خلال تحقيق الأهداف التنظيمية.

وقد أكدت الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية على أهمية السلوك الإداري الإيجابي الديمقراطي التشاركي لمدير المدرسة، ودوره في تنمية المعلمين مهنياً وأكاديمياً، ومراعاة حاجاتهم الوظيفية، وإشباع دوافعهم؛ لتحقيق أكبر قدر ممكن من الانسجام، والتوافق المتبادل بين هذه الحاجات (Hanson, 2003)، ويعد الطموح الأكاديمي لدى المعلمين من أهم تلك الحاجات التي ينبغي على مدير المدرسة مراعاتها؛ لتحقيق نتاجات تعليمية أفضل.

ويعد مستوى الطموح من المصطلحات الشائعة بين الباحثين والدارسين لما له من أهمية في تنمية الأفراد والمجتمعات وتقدمها (سرحان، 1996). فالطموح لدى الفرد خصيصة تدفعه لتحقيق أهدافه، وإنجازاته، وطموحاته ويتضح ذلك من خلال شخصية الفرد وأنماط سلوكه المختلفة التي يتبعها لتحقيق آماله وأهدافه (الشرعة، 1998).

والطموح مصطلحٌ متداولٌ بين المعلمين، إذ من مسلمات علم النفس أن كل اتجاه نفسي يكتسبه المعلم من خبراته الماضية التي اكتسبها في حياته، فالمعلم يكتسب الاستجابات التكيفية الأخرى لما يحيط به من مواقف (محمد، 2002).

ويشير مفهوم الطموح إلى "الأهداف المحددة التي يضعها الفرد لإنجاز نشاط معين سواء أكان دراسياً أكاديمياً أم كان مهنياً عملياً في المدى القريب أم المدى البعيد، ويتطلع الفرد لتحقيقها وفقاً لعوامل ذاتية أو خارجية، وسمات شخصيته." (الشافعي، 2012، 321).

ومستوى الطموح ليس سمة ثابتة فهي نسبية لتمييز المعلمين عن بعضهم في الاستعداد والوصول الى أهداف فيها نوع من الصعوبة، ويتضمن الكفاح وتحمل المسؤولية والمثابرة والميل والتفوق ويتحدد حسب الخبرات ذات الأثر الفاعل في المواقف التي يمر بها المعلم (محمد، 2002).

ويقوم الطموح الأكاديمي على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تساعد على بناء الطموح الأكاديمي لدى المعلم، منها ما يتعلق بالبيئة التنظيمية والسلوكات الإدارية في المدرسة، ومنها ما يتعلق بالخصائص الشخصية للمعلم، وكلما امتلك المعلم الطموح انعكس بشكل مباشر وواضح على البيئة التعليمية ككل (أحمد، 2010).

ويحكم مستوى الطموح لدى المعلم عدة عوامل من أهمها الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والخبرات السابقة التي مرّ بها الفرد، ودورها في تشكيل الطموح لديه، ورد الفعل النفسي للفرد وتقويماته لانحراف الأداء اللاحق عن المستهدف (الزيات، 1996).

كما ترى الشافعي (2012) أن أهمية مستوى الطموح تكمن في الصعوبات والتحديات التي تواجه الفرد، وكيفية التغلب عليها؛ لتحقيق الأهداف المامولة، وتختلف درجة أهمية الهدف لدى الفرد باختلاف مجالات الحياة الأسرية، والدراسية، والمهنية.

كما أن مستوى الطموح لدى المعلم يحكمه اختلاف النظرة إلى طبيعة دوره التربوي بين الماضي والحاضر، ففي الماضي كان دور المعلم مقتصراً على نقل المعلومة، لذلك كان يكفي المعلم إتقان المهارات البسيطة، وكان طموحه متناسباً مع بساطة هذه المهارات، ومع تعقد التراث الثقافي للمجتمعات وتعدد أهداف المدرسة ووظائفها، وظهور التكنولوجيا الحديثة تعددت أدوار المعلم ومهماته، ولم يعد دوره مقتصراً على نقل المعلومات وإيصالها إلى الطلبة، بل تعداه لأن يكون مخططاً للعملية التعليمية، ومنظماً، ومنسقاً لها، ومرشداً، وموجهاً لطلبته لمصادر المعلومات والمعارف، ومشجعاً لهم على التعلم الذات المستمر بما يساعدهم على تكوين شخصياتهم الذاتية المستقلة (محمد، 2002).

ويختلف المعلمون في مستويات الطموح الأكاديمي، وهذا يعود إلى اختلافهم في التنشئة الاجتماعية، وما يترتب عليها من اختلاف الخبرات، لذا يختلفون فيما بينهم اختلافاً واضحاً في تقدير ما يملكونه من إمكانات أو مقدرات أي يختلفون في مستوى طموحهم (عبدالوهاب، 1992).

ويعتمد مستوى الطموح لدى المعلم على شخصية المعلم وهل هي تواقة إلى المزيد من النجاحات أم أنها تكتفي بالوصول الى درجة التوظيف، وتوجد اختبارات لقياس درجة الطموح، أما نسبة تحقق الطموح فتعتمد على مدى ثقة المعلم بممقدراته، ومدى ملاءمة الوقت والمكان لتحقيق الاهداف وتوافر الإمكانات والأشخاص الذين قد يسهمون في تحقيق هدفه أو على الأقل تجد منهم تحفيزاً معنوياً يدفعه إلى تحقيق طموحه وهي أيضا قد تكون سببا للإخفاق (Kim, Kasser & Lee, 2003).

والطموح طاقة داخلية تتشكل نتيجة تفاعل عنصرين هما وعي الفرد بذاته، ومقدرته على مواجهة نفسه بأن يجعل من نفسه ذاتاً وموضوعاً، والثاني مقدرته على الفعل، وتنفيذ أهدافه بحيث يشعر بتقديره لذاته، وتحقيقه لها وكذلك البيئة الثقافية للفرد (بركات، 2008).

وإن إخفاق المعلم، وتكرار محاولاته لتحقيق أهدافه دلالة على وصوله الى تحقيق الطموح، فكل الاتجاهات التي يصبو المعلم للوصول إليها تتكلل بالنجاح لكن بعد اخفاقات عديدة، ويمكن أن كثرة الاخفاقات تساعد على الوصول الى النجاح الباهر في كثير من الأحيان لأن التجربة خير برهان على التصميم (الدويك، 2005).

وبهذا يظهر من خلال ما سبق أهمية مستوى الطموح لدى المعلم في تحقيق أهداف العملية التربوية، وتحقيق أهدافه وإنجازاته على المستوى الفردي، ويتأثر هذا المستوى بالعديد من العوامل منها الشخصية الفردية، ومنها العوامل البيئية، وتعد بيئة العمل، والسلوك الإداري لدى مدير المدرسة من أهم العوامل الخارجية التي تؤثر في مستوى الطموح الأكاديمي لدى المعلم، ولكن ما مدى هذا التأثير، وما شكله، وما اتجاهه، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه، ومعرفة العلاقة بين أنماط السلوك الإداري بأنظمته الأربعة وفق ما حددها ليكرت، وبين مستويات الطموح الأكاديمي لدى المعلمين.

ومن خلال خبرة الباحث في الميدان التربوي، وملاحظته لاختلاف مستويات الطموح لدى المعلمين، وأهميتها في تحقيق الأهداف التربوية، فضلاً عن تأثرها بنمط المدير القيادي الذي يمارسه في المدارس الثانوية في دولة الكويت، ساهم ذلك في تكوين دافع قوي لمعرفة العلاقة الارتباطية بين أنماط السلوك الإداري الممارس في المدارس الثانوية في دولة الكويت وبين مستويات الطموح الأكاديمي لدى المعلمين في تلك المدارس.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو الكشف عن أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى المعلمين.

عناصر مشكلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أنماط السلوك الإداري السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
3. هل هنالك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت والطموح الأكاديمي لدى المعلمين؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها لكونها من المحاولات العلمية الأولى التي تناولت البحث في أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت والتي تؤثر

بشكل رئيس في نجاح العملية التربوية، وتحقيق أهداف المدرسة من خلال إيجاد بيئة مدرسية ملائمة للمعلم، والتي تشكل مرتكزاً أساساً في العملية التعليمية.

وتبرز كذلك أهمية هذه الدارسة كونها تتناول جانباً مهماً من جوانب العملية الإدارية، الذي يرتبط بالطموح الأكاديمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت، فالمعلم الذي يسعى إلى تحسين مستواه الأكاديمي ومؤهله الدراسي وإكمال دراسته العليا من المتوقع أن ينعكس ذلك على أدائه في المدرسة.

أما من الناحية العملية فقد تساعد هذه الدراسة مديري المدارس الثانوية في التعرف إلى الخصائص التي يتسم بها وتؤثر في قراراته، ومن ثم العمل على تنمية أو تغير هذه الخصائص بما يحقق الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين في المدرسة، من هنا فإن أهمية هذه الدراسة تبرز من خلال:

- من المؤمل أن تكشف نتائج الدراسة عن أنماط السلوك الإداري التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وأثرها في الطموح الأكاديمي لمعلمي المرحلة الثانوية.
- من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في الكشف عن مستوى الطموح الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت.
- يتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة في التعريف بالسلوك الإداري الذي يساعد على تعزيز الطموح الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت.
- كما تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة الدراسية التي تشملها الدراسة، وهي المرحلة الثانوية، التي هي مرحلة مهمة في حياة الطلبة ومستقبلهم.

- يؤمل أن تشكل هذه الدراسة مرجعاً مهماً للأكاديميين والباحثين في موضوع السلوك الإداري والطموح الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي تعريف لأهم مصطلحات الدراسة:

- **السلوك الإداري Administrative Behavior:**

عرف الحسنية (1999، 145) السلوك الإداري بأنه "النشاط الذي يمكن أن تلمسه بشكل غير مباشر للأعمال والواجبات التي يقوم بها الإداري باستخدام الوسائل المادية والبشرية والمعنوية، التي وضعت تحت تصرفهم لتحقيق الأهداف".

ويعرف السلوك الإداري لمدير المدرسة إجرائياً بأنه مجموعة النشاطات والأفعال والتصرفات والقرارات التي تصدر عنه في المحيط التنظيمي للمدرسة، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المبحوث على فقرات أداة قياس مستوى الأنماط الإدارية التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة.

- **الأنماط الإدارية وفقاً لليكرت (Likert Administrative Styles):**

وهو السلوك الذي يمارسه مدير المدرسة للتأثير الفعال في سلوك معلمي مدرسته، بهدف تحسين نوعية العمل والإنتاج في المدرسة، وفقاً لنظرية ليكرت (Likert)، والتي أشار السعود (2009 أ، 225) إلى أنها تتكون من أربعة أنماط كل نمط يمثل نظاماً، وهي كما يأتي:

نظام1: النمط التشاركي الديمقراطي: ويقصد به سلوك المدير في أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك العاملين من خلال تفويض الصلاحيات والسلطات وإشراك العاملين في صنع القرارات.

نظام2: النمط الاستشاري الديمقراطي: ويقصد به سلوك المدير في أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين بحيث يشرك المعلمين في صنع قرارات العمل اليومي.

نظام3: النمط الاستبدادي الحر: ويقصد به سلوك المدير في أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين عن طريق الخوف والتهديد، ولكن بصورة أقل من نظام 1.

نظام4: النمط الاستبدادي التسلطي: ويقصد به سلوك مدير المدرسة إزاء المواقف التي يواجهها أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين عن طريق الاستبداد، والتسلط والديكتاتورية.

وتعرف الأنماط الإدارية لمدير المدرسة إجرائياً على أنها مجموعة من الأنماط السلوكية الإدارية التي يقوم بها مديرو المدارس في إداراتهم المدرسية في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت، وتقاس من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداة الدراسية الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة.

- **الطموح الأكاديمي Academic Ambition:**

ويعرف بأنّه "ما يتطلع الفرد إلى تحقيقه من أهداف ذات مستوى محدد في جوانب حياته المختلفة أسرياً أو أكاديمياً أو مهنياً، ويكون لخبرات الفرد التي مر بها في حياته دور في تحديد مستوى هذا الهدف" (محمود، 2001: 10).

ويعرف الطموح الأكاديمي للمعلم إجرائياً بأنه "رغبة المعلم في إكمال دراسته العليا (بكالوريس، دبلوم عالٍ، ماجستير، دكتوراة) بهدف تحسين الوضع الوظيفي وزيادة المهارات والمعارف التي يمتلكها، ويقاس الطموح الأكاديمي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن فقرات الأداة التي استخدمها الباحث لهذا الغرض".

حدود الدراسة:

ترتبط نتائج الدراسة بحدودها البشرية والمكانية والزمانية وهي كما يأتي:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في دولة الكويت.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية في ثلاث مناطق تعليمية في دولة الكويت وهي: الأحمدي، والجهراء، وحولي.

الحدود الزمانية: تتحدد نتائج هذه الدراسة في الفترة الزمنية التي أجريت فيها وهي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012-2013.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة فيما يأتي:

- لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة إلا على مجتمع الدراسة أو المجتمعات المماثلة.
- تتحدد نتائج الدراسة في مستوى تمثيل عينة الدراسة للمجتمع الكلي وصدق الأداة وثباتها.
- تتحدد نتائج الدراسة في درجة صدق استجابات أفراد العينة وموضوعيتهم في تعبئة الاستبانة وبما يؤثر بشكل مباشر في مستوى الاستجابات ومصداقيتها.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

تضمن هذا الفصل مراجعة للأدب النظري المتعلق بأنماط السلوك الإداري وفق نظرية ليكرت، والطموح الأكاديمي، كذلك اشتمل على عرضٍ لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري الدراسة وهما أنماط السلوك الإداري والطموح الأكاديمي، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظري

عرض الباحث في هذا الجزء الأدب النظري المتعلق بمتغيري الدراسة وهما أنماط السلوك الإداري وفقاً نظرية ليكرت، والطموح الأكاديمي، وذلك على النحو الآتي:

1. السلوك الإداري

يعد سلوك المدير المحدد الرئيس لقيام الإدارة بإنجازاتها ونتائجها، وذلك من خلال تفاعله مع البيئة التنظيمية والنظم التربوية، والنظريات الإدارية، وسلوكات العاملين، فالسلوك الإداري قد يكون إيجابياً يؤدي إلى نتائج مرغوبة تعود فوائدها على العاملين والطلبة، أو سلبياً يؤدي إلى تعطيل العمل وعدم تأديته بالجودة المطلوبة.

وإن نجاح أية مؤسسة تربوية يعتمد على فاعلية العنصر البشري ومستوى أدائه للعمل المكلف به، فالعملية التربوية هي عملية إنسانية نشاطها، وغاياتها إنسانية، ما يفرض على القادة التربويين أن يكون لديهم القدر الكافي من التفهم، والوعي بكيفية قيادة المؤسسات التربوية، وكيفية التعامل مع أفرادها، لتحقيق أفضل نتاجات (السعود، 2009 ب).

ونظراً لارتباط مفهوم السلوك الإداري ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الدور والمسؤولية، فضلاً عن ارتباطه بنمط الشخصية، والمهارات الإدراكية، والإنسانية، والفنية للقائد، فإنه لا بد لقادة المؤسسات التربوية من التمتع بمهارات فنية، وإنسانية، وإدراكية تؤهلهم لأداء دورهم القيادي في مؤسساتهم التربوية بكفاية وفاعلية (الطويل، 2001).

وتمثل القيادة مجموعة من الأنماط السلوكية التي يتصف بها القائد عن غيره، وتنعكس على علاقاته مع الموظفين، والقائد التربوي الناجح هو الذي يستطيع التأثير الإيجابي في أداء المعلمين، وتوفير المناخ المناسب لهم لضمان نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها (أسعد، 2005).

ولكي تقوم الإدارة المدرسية بدورها الإيجابي وتحقق التنمية التربوية التي تسعى إليها لابد لها من استخدام السلوك الإداري السليم، فالمدير هو المسؤول الأول عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها وسلامة سير العملية التعليمية، وأن النمط الذي يتبناه ينعكس على ما يتبعه من سلوكات وممارسات تجاه الأفراد أو البيئة المحيطة أو المناخ العام وبالآتي ينعكس آثر ذلك السلوك على نوعية مخرجات العملية التربوية (العجمي، 2008).

وعرّف زهران (1984, 30) السلوك الإداري بأنه "حصيلة التفاعل بين العناصر والمتغيرات كافة التي تؤثر في طبيعة العمل الإداري والقيادي، والتي تعتمد على مقدرات القائد الإداري وحاجاته، وشخصيته، وحاجات المرؤوسين، ومتطلبات الظروف أو الموقف.

وعرّف التميمي (1989) السلوك الإداري بأنه مجموعة من المبادئ التطبيقية التي تركز اهتمامها على الأفراد في المنظمة، وعلى السمات والعمليات التنظيمية، وعلى الأنماط الإدارية التي يمارسها المدير.

وقد تطورت النظرة إلى السلوك الإداري في المؤسسات التربوية، إذ أسهمت دراسات وبحوث عدد كبير من المفكرين والعلماء في إثراء المعرفة الإدارية، ووضع نماذج ونظريات ومبادىء تفسر السلوك الإداري (الدوري والأعرجي، 1978: 9).

واستند سيمون (Simon, 1958) إلى أفكار (Barnard) وطورها في كتابه المعنون "السلوك الإداري " عام 1947 وضم ذلك نظرية التعادل التنظيمي وطبقا لهذا فإن التعادل هو الذي يضمن للمنظمة بقاءها، ويعكس التعامل نجاح المنظمة في تقديم مكافات إلى أعضائها بما يكفي لدفعهم إلى تقديم إسهاماتهم المستمرة في المنظمة.

وكان من أبرز اهتمامات مفكري المدرسة السلوكية في الإدارة صنع القرارات باعتبار ذلك مجسما لجوهر السلوك الإداري، وقد تباينت عملية صنع القرارات عبر الزمن من خلال السلوك الإداري، سواء أكان ذلك السلوك رشيداً عقلانياً بصورة كاملة أم أنه يملك جانباً محدداً من الرشد والعقلانية، من هنا رأى سيمون (Simon) أن عملية صنع القرارات تمثل جوهـــــر السلوك الإداري هيكلياً وإجرائياً، اذ قال إن عملية صنع القرار هي قلب الإدارة، واعتبر ذلك بمثابة النظرية الأولى، ودعا إلى بناء الفكر الإداري عليها (سالم، 2008).

ويعدّ دوغلاس وماكريجور (Douglas McGregor) من أبرز أنصار الحركة الانسانية، إذ طرحا نظرية X ونظرية Y، فنظرية X تقوم على بغض النفس الإنسانية للعمل، وان الإنسان كسول بطبعه؛ لذا يجب حث الناس على العمل، وإجبارهم بذلك، وفقاً لهذه النظرية فإن الإداري يكون في الغالب متسلطاً، أم نظرية Y فترى إلى أن الإنسان يميل بطبيعته إلى تحمل المسؤولية، وأن العمل أمرٌ طبيعي في حياته، وعليه فإن الإداري الذي يؤمن بهذه النظرية يميل إلى الديمقراطية واللامركزية في الإدارة (السعود، 2007).

تطور فكرة السلوك الإداري:

ظهرت فكرة السلوك الإداري عام (1950)، ولا تزال مستمرة حتى هذا العهد، وتميزت مراحل تطور هذه الفكرة بظهور دراسات عديدة وأبحاث تتكلم عن أنماط القيادة، وأخرى تتكلم عن القائد الإداري، ومركز اهتمام هذا القائد في سلوكه الإداري، سواء اكان موجهاً نحو العمل، أم العاملين، أم الإنتاج، أم نحوها جميعاً بشكل متوازٍ (الغمري، 1982).

وجاءت المدرسة السلوكية لتركز على السلوك الإنساني بوصفه العامل الرئيس المحدد لكفاءة الإدارة ومقدرتها على تحقيق الأهداف المرسومة لها، واعتمد هذا المدخل على علوم انسانية عديدة في محاولة لفهم السلوك الإداري وتفسيره، والإتفادة من هذا التفسير في التنبؤ بالسلوك المتوقع للعاملين، لتتمكن الإدارة من صنع القرارات الرشيدة في حل المشكلات التي تواجهها لتحقيق أهدافها (عابدين، 2001)

لقد حاولت النظريات السلوكية إعطاء تفسيرات واقعية للسلوك الإنساني والإداري، والاعتراف بالجوانب السلبية والإيجابية لكل من سلوك الأفراد والإدارة، لاستخدام كل الطاقات السلوكية للناس في أعمالهم (العجمي، 2008).

ومن رواد المدرسة السلوكية ماسلو (Maslow)، وهيرزبرغ (Herzberg)، وبرنارد (Barnard)، وسيمون (Simon)، وليكرت (Likert)، إذ أسهم هؤلاء العلماء في توسيع فكرة النظام المفتوح الذي يشمل البيئة الداخلية للعمل، وعلاقة العاملين والبيئة المحيطة بالمنظمة وأثرها في كفاءة العمل الإداري، فضلا عن الموارد البشرية والمادية والهيكل التنظيمي للمؤسسة (حمادات، 2006).

وقد جاءت حركة العلاقات الإنسانية تلفت انتباه المهتمين في الميدان الإداري إلى أهمية السلوك الإداري، ودور العلاقات الإنسانية في العمل، وتأثيره الإيجابي في دفع عملية الإنتاج،

لذا حددت هــذه الحركة المتغيرات التي تؤثر في السلوك الإداري، ومن أهمها المجموعات، والقيادة، والاتصال، والمشاركة (عطوي، 2004).

ومن المفاهيم التي ركزت عليها حركة العلاقات الإنسانية تدريب القادة المشرفين على العمل والرؤوساء الإداريين على الأسس الصحيحة في التعامل مع الأعضاء العاملين بأسلوب يتسم بالسلوك الإداري والطابع الإنساني في العمل (الغمري، 1982).

العوامل المؤثرة في السلوك الإداري:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في السلوك الإداري للأفراد في المنظمات والمؤسسات، والتي تعود إلى عوامل شخصية وعوامل بيئية مختلفة، وقد نال التعرف إلى هذه العوامل التي تؤثر في السلوك الإداري بصورة عامة والسلوك القيادي بصورة خاصة قسطاً وافراً من الاهتمام لعدد كبير من الدارسين والباحثين.

وأشار سلام (1982) إلى أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في السلوك الإداري للمدير وهي ذات علاقة مباشرة بشخصيته، فالسمات، والسن، والخبرة، والإعداد، والتدريب،، والجنس من العوامل المباشرة التي تؤثر على الممارسات الإدارية في العمل

وبيّن البدري (2005) أن السلوك الإداري يتأثر بالعوامل البيئية، فظروف العمل وما يتصل بها من جوانب مادية او معنوية تؤثر في طبيعة السلوك الإداري، فضلاً عن تأثير العوامل الشخصية كالعمر، والجنس، والنشأة الاجتماعية، والاتزان الانفعالي، والذكاء، والمسؤولية، والعوامل المهنية كالمستوى العلمي، والخبرة، وسنوات الخدمة، والتدريب، وكذلك المركز الوظيفي للمدير في المنظمة، وغيرها من ظروف وعوامل تؤثر بشكل كبير في طبيعة السلوك الإداري، وتحدد النمط السائد لدى مدير المدرسة.

كما أشار عبيدات (1982) إلى أن هناك متغيرات كثيرة منها العوامل الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والفنية، وكذلك المباديء، والقيم، والمثل التي تحكم سلوك الفرد وتاثره في المجتمع الذي يعيش فيه، كما يلاحظ أن مستوى الأداء والسلوك يتأثر إلى حدٍ كبيرٍ بالإطار الديني الذي يعمل في محيطه، وبذلك ترتبط أحداث السلوك الإداري في كثير من الأحيان ارتباطاً وثيقاً بالناحية البيئية السائدة فيه

أنماط السلوك الإداري:

إنّ القائد التربوي هو الفرد الذي يُحدث نمط قيادته، وسلوكه الإداري تأثيراً إيجابياً في المناخ المدرسي بوجه عام، وفي الروح المعنوية للمعلمين، وفي تعلم الطلاب، وفي الأداء العام للمؤسسة التربوية، فالقادة الفعّالون بنمط سلوكهم الإداري هم الطاقة المبدعة التي تعبئ العاملين والمعلمين، وتخولهم للقيام بمبادرات تؤدي إلى بلوغ أهداف الدرسة (الدويك، 2005).

يشير نمط السلوك الإداري إلى "السلوك المتكرر للمدير في طريق أدائه للعمل لتحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل فيها" (العميان, 2008, ص274). وأشار العجمي (2008، 36) إلى أن مفهوم أنماط السلوك الإداري يشير إلى "مجموعة من الأنماط السلوكية والتصرفات التي يقوم بها العاملون في إدارة المدرسة".

ويختلف القادة التربويون في ممارساتهم الإدارية، وتسيير شؤون مدارسهم باختلاف وجهات نظرهم ومعارفهم حول المفاهيم الإدارية وأنماط القيادة، وقد يعود هذا الاختلاف إلى فروقهم الفردية، وخبراتهم الوظيفية، وطبائعهم الشخصية (العجمي، 2008).

وهذا يعني أن هناك أنماطاً متعددة للسلوك الإداري، يمكن تناولها من خلال دراسة المتغيرات التي تؤثر في عمل القادة، والسلوك القيادي الذي يمارسه، والمتمثلة في شخصية القائد، والمهمة الإدارية، والعاملين، والبيئة الاجتماعية والتنظيمية (حسان والعجمي، 2007).

ورأى عريفج (2007) أن واقع القيادة التربوية يجعل من الصعب الحديث عن نمط محدد يسلكه القائد التربوي في جميع ممارساته، في المواقف أحياناً تضطر القائد إلى الابتعاد عن نمطه القيادي المعتاد. وأكد على هذا الاتجاه حمادات (2006) فرأى أن القائد قد يجمع بين أكثر من نمط قيادي، وإن كان يميل إلى نمط واحد في معظم ممارساته التربوية والإدارية.

وركز عطوي (2004) في استعراضه لأنماط القيادة التربوية على عدم وجود نمط قيادي صحيح ونمط خطأ، فالقيادة الاتوقراطية قد تكون ناجحة في بعض الحالات التي تعجز فيها القيادة الديمقراطية، وكذلك النمط الترسلي والديكتاتوري وغيرها.

ولكل قائد تربوي نمط قيادي يميزه عن غيره في إدارة المدرسة وقيادة العملية التربوية، كما قد يجمع القائد بين أكثر من نمط قيادي، ولكن هناك سيطرة لأحد الأنماط القيادية في ممارسات المدير، تعطيه طابعاً خاصاً في الإدارة المدرسية تميزه عن غيره من المديرين (حمادات، 2006).

وقد تمكن كل من هيرسي وبلانشرد ومن خلال دراستهما إلى تحديد أربعة أنماط قيادية من بُعدي النضج الوظيفي وعلاقة القائد مع المرؤوسين هي: النمط التسلطي، ونمط الإقناع، ونمط المشاركة، ونمط التفويض (Robert, 2000).

وعلق الأغبري (2000) على تلك الأنماط، ففي النمط التسلطي يركز القائد الإداري على العمل أكثر من اهتمامه بالعلاقات الإنسانية مع مرؤوسيه، أما في نمط الإقناع فنجد القائد الإداري يهتم بالعمل والعلاقات الإنسانية مع مرؤوسيه، وفي نمط المشاركة يهتم القائد الإداري

بالعلاقات الإنسانية مع مرؤوسيه بصورة أكبر من اهتمامه بالعمل، وأخيراً ففي نمط التفــويض يكون فيه القائد الإداري أقل اهتماماً بالعمل والعلاقات الإنسانية مع مرؤوسيه.

وأشار شوقي (1992) إلى تصنيف آخر لأنماط القيادة جاء به أحد رواد الإدارة والقيادة وهو ليكرت (Likert) من خلال دراساته وأبحاثه مع زملائه، وقد أشــار ليكــرت (Likert, 1961) إلى أربعة أنماط للقيادة في أنموذجه وهي:

1. النمط التسلطي الاســتغلالي (Exploitive Authoritative)، وفيــه تتخــذ الإدارة القرارات الخاصة بالعمل أو العاملين من دون مشاركة القائد مما يؤدي إلى غلبة طابع الخوف وعدم الثقة بالعلاقات بين الإداري والمرؤوس.
2. النمط التسلطي الخير (Benevolent Authoritative)، وفيه تسمح الإدارة للــبعض بالمشاركة في اتخاذ بعض القرارات، ولكن تبقى الثقة ضعيفة بين الإداري والمرؤوس
3. النمط الاستشاري (Consultative)، وفيه تبدي الإدارة قدراً ملحوظاً من الثقة ولكنــه ليس كاملاً في العاملين، بحيث يوجد قدر من التفاعل والاتصال المتبادل بــين القيــادة والعاملين، ويجري تفويض جانب لا بأس به من السلطات للمستويات الأدنى.
4. النمط المشارك (Participative)، وفيه يمنح الإداري ثقة كاملة للعاملين، ويسمح لهم بصنع القرارات على نطاق واسع، ويشجع الاتصال المتبادل، مما يدفع العــاملين إلــى الالتزام بتحقيق أهداف المؤسسة

وفي ضوء ما سبق يمكن استعراض الأنماط القيادية التي تحدد السلوك الإداري الذي يمارسه المدير مع العاملين والمعلمين في المدرسة، بثلاثة أنماط أساسية تندرج تحتها العديد من الأنماط والتقسيمات، وهذه الأنماط على النحو الآتي:

1. الإدارة الأوتوقراطية التسلطية (Autocratic Administration):

ربما كان هذا النمط متأثراً كثيراً بالمفاهيم التي وضعتها مدرسة الإدارة الكلاسيكية، وتحديداً نظرية تايلور في الإدارة العلمية، ويتميز هذا النمط بصفات وخصائص تعكس السلوك الإداري إزاء المواقف التي يواجهها في أثناء عمله اليومي، فالمدير التسلطي يحصر جميع القرارات والسلطات والصلاحيات في يده دون تفويض أي منها إلى أحد مرؤوسيه (السعود، 2009أ).

ويطلق على هذه القيادة عدة مسميات منها القيادة التسلطية أو الاستبدادية، ويدور هذا النمط من القيادة حول محور واحد هو إخضاع الأمور كافة في المنظمة إلى سلطة القائد الذي يقود المنظمة بمفهوم الرئاسة، فيحتكر سلطة صنع القرار ويحدد المشكلات، ويضع لها الحلول بمفرده، ويبلغ المرؤوسين بأوامره ويكون عليهم السمع والطاعة دون إتاحة أية فرصة للمناقشة، ويستخدم أسلوب التحفيز السلبي القائم على التخويف والتهديد (القحطاني، 2001: 64).

وإنّ الإدارة الأوتوقراطية غالباً ما تخفي وراءها عدم الكفاية، والمقدرة على التوجيه السليم والتفرد بصنع القرارات، واستخدام أساليب التخويف والتلويح بالعقاب، وتحاول التنصل من المسؤولية، وقد تتهم العاملين معها بالقصور وعدم الالتزام بالتعليمات، مما يهيئ مناخاً يتسم بالشللية، والتشكيك بالخوف وعدم الطمأنينة، وضعف الثقة والتعاون الانسجام، وضعف الدافعية، وغياب الاتصال الإداري، ورتابة العمل، وقلة الإنجاز، وبروز الصراع السلبي الذي يقود المؤسسة إلى الفشل (عباس، 2004: 161).

ويستند هذا النمط من القيادة إلى فرضية أن الإنسان كسول بطبعه يميل إلى قمة العمل والتهرب من المسؤولية، وهذه الصفات تهيئه للانقياد والاعتماد على الآخرين، وتجعله يقوم

بالأعباء الوظيفية خوفاً من الجزاء والعقاب وليس حباً في العمل، ولذا يحتاج إلى متابعة دقيقة وإشراف مباشر من رئيسه للتأكد من القيام بمتطلبات وظيفته (عابدين، 2001).

ويعود تاريخ هذا النمط من القيادة إلى بداية تكون المجتمعات في العصور القديمة، إذ كان الرجل القوي يسخر الرجل الضعيف لخدمته، وتنطلق فلسفة هذه القيادة من مبدأ إيمان القادة المتسلطين بأن عليهم استخدام سلطاتهم الرسمية كأدوات ضغط على العاملين ليحققوا أهداف المنظمة مع عدم اكتراث القائد بآراء العاملين (النمر وخاشقجي ومحمود وحمزاوي، 2006).

وقد وضع علماء الإدارة مثل ماكريجور (Mcgregor)، وليكرت (Likert) مبررات كثيرة لهذا الأسلوب منها (كنعان، 2007):

- إن بعض الناس لا ينفع معهم إلا أسلوب الحزم الذي يوائم بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة.
- إن تحقيق الأهداف يتطلب وجود إداري صارم وحازم في الوقت نفسه.
- إن بعض الأفراد البيروقراطيين لا يتحملون المسؤولية ولا يخضعون بإرادتهم إلى النظام مما يستدعي اللجوء إلى الحزم معهم.
- لا يمكن قبول كل آراء أسلوب الشدة كما لا يمكن رفضها بالكلية وكذلك بالنسبة لأسلوب اللين، وبالآتي يتم الجمع بينهما خوفاً من تجريد القائد من سلطته وجعله شكلاً بلا مضمون.
- يواجه سلوك الفرد في المنظمة الإدارية عدداً من العوامل المتغيرة مما يستدعي مرونة في الأسلوب القيادي.
- تتوافر لدى العامل المقدرات اللازمة لاكتساب الخبرات في العمل، وبالآتي فهو يستجيب لتلك المقدرات ويحاول تجربتها.

- يتجاوب العامل مع ما للقائد من استراتيجيات –أي الانتقال بين الشدة واللين– مما يكسب القائد فاعلية في المواقف المختلفة.
- إن الضغوط الخارجية والتهديد بالجزاء ليسا السبيلين الوحيدين لدفع الفرد إلى العمل، فالفرد يقوم بنفسه بتحقيق أهداف المنظمة التي يشعر بالولاء لها، وبالآتي يجب إشباع حاجات الأفراد العاملين في المنظمة.

أشكال الإدارة الأوتوقراطية:

يميز بعض علماء الإدارة بين ثلاثة أشكال رئيسة من نمط الإدارة الأوتوقراطية، يمارسها المدير في أنماط سلوكه الإدارية المدرسية على المعلمين والعاملين معه، ومن هذه الأشكال التي أشار إليها هاشم (1980) ما يأتي:

- الإداري الأوتوقراطي المتشدد: الذي يتفرد بشؤون المنظمة، ويعطي الأوامر الصارمة للمرؤوسين، ويحاول دائماً توسيع نطاق سلطاته وصلاحياته لجعل الأمور كافة تحت سيطرته.
- الإداري الأوتوقراطي الخير: الذي يحاول أن يستخدم كثيراً من الأساليب المرتبطة بالقيادة الإيجابية ويستخدم الإطراء والثناء وقليلاً من العقاب حتى يضمن ولاء المرؤوسين لتنفيذ قراراته وتخفيف ردود الفعل السلبية التي قد تظهر بينهم.
- الإداري الأوتوقراطي النادر أو اللبق: الذي يوهم مرؤوسيه أن بوسعهم مشاركته صنع القرار في الاجتماعات واللقاءات التي يعقدها معهم، وأن أجواء العمل معه تتيح لهم حرية المناقشة وإبداء الرأي، ولكنه فيما بعد ينفرد بصنع القرارات.

الآثار السلوكية لنمط الإدارة الأتوقراطية:

يقوم السلوك الإداري للقائد الأتوقراطي التسلطي على الزعامة، ووالتسلط والديكتاتورية، وفي ضوء هذه الأنماط السلوكية الإدارية لهذا النمط فقد أشار السعود (2009أ) إلى بعض الآثار السلوكية لهذا النمط، وذلك على النحو الآتي:

- استخدام الشدة مع العاملين، على اعتبار أنها الوسيلة الوحيدة في حفز العاملين على الأداء، وتصديه للعديد من المواقف التنظيمية.
- الإصرار على الرأي الشخصي، حتى وإن ثبت خطؤه، وعدم فسح المجال لإبداء الرأي والمناقشة حول سير العمل وأسلوب تنفيذه.
- التقيّد الحرفي بالتعليمات، والروتينية في العمل.

كما يتضح من صفات هذا النمط أنه لا يتماشى مع متطلبات الإدارة الحديثة، وأن الآثار السلبية التي يتركها على المدى الطويل تفوق النتائج المرجوة، وتتمثل أهم الآثار السلبية لاستخدام هذا النمط فيما يلي (النمر وآخرون، 2006):

- لجوء العاملين إلى الاعتماد الدائم على القائد.
- قتل الروح المعنوية، وروح الإبداع لدى المرؤوسين فإصدار التعليمات والأوامر بشكل مفصل، والمطالبة بتنفيذها بحذافيرها لا يتيح للمرؤوسين فرصة مهاراتهم في الإبداع والابتكار، وإظهار المواهب مما يولد لديهم حالة من القلق والاضطراب النفسي تؤثر سلباً في أدائهم.

- فقدان سبل التفاهم بين القائد والمرؤوسين، وانتشار حالة من التوتر والاضطراب النفسي لدى المرؤوسين الذين يخشون إيقاع العقاب بهم.
- تعارض هذا النمط من الإدارة مع الشخصيات ذات الكفاءات العالية في المنظمة، الأمر الذي يؤدي إلى تسرب هذه الكفاءات، وضياع فرص استثمارها بما يتناسب مع الأهداف المرجوة في العمل.

وأخيراً فإن النتيجة النهائية لهذا النمط هو إيجاد حالة من الإحباط والاحتراق النفسي لدى المرؤوسين الأمر الذي ينطوي على مخاطر جسيمة تهدد الفرد والتنظيم معاً.

2. الإدارة الديمقراطية (Administration Democratic):

إن جوهر هذا النمط يقوم على احترام الرأي الآخر، والمشاركة في عملية صنع القرار، لذا فإن القرار في الإدارة الديمقراطية لا يكون فردياً، وإنما على العكس من ذلك يكون جماعياً، ويسهم في صنعه جميع العاملين، تحت إشراف القائد التربوي وإدارته (السعود، 2009أ).

ويعتمد هذا النمط من الإدارة على ثلاث ركائز تتمثل في العلاقات الإنسانية، والمشاركة وتفويض السلطة، فالقيادة الديمقراطية تعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومرؤوسيه، والتي تقوم على إشباع حاجاتهم وإيجاد التعاون فيما بينهم، وحل مشكلاتهم. وتنتهج الإدارة الديمقراطية أساليب الإقناع واعتبار أحاسيس الأفراد ومشاعرهم وكرامتهم (حسن، 2004).

وتعد المشاركة في عملية صنع القرار من صلب الممارسات الديمقراطية، فالإدارة الديمقراطية تعمل على تنسيق جهود العاملين في المنظمة من خلال السماح لهم بالعمل كمجموعة متناسقة متعاونة، والمشاركة الفعالة في تحديد السياسات والبرامج التربوية وتنفيذها

بإشراك جميع العاملين في وضع محددات السياسات والبرامج التربوية (الطبيب، 1999: 220).

وتقوم الإدارة الديمقراطية على الثقة بالمرؤوسين والافادة من آرائهم وأفكارهم في دعم السياسات التي تتبناها المنظمة، وإتاحة الفرصة لمبادرتهم في تخطيط أعمالهم وتوفير جو من الانفتاح والتجاوب الحر مع العاملين (عابدين، 2001).

وتعمل الإدارة الديمقراطية على رفع الروح المعنوية للعاملين ومضاعفة الطاقة الإنتاجية، وتشجيع روح المبادأة، والإبداع، والابتكار، وتحقيق التآلف والاندماج، فالإداري الديمقراطي لا يتسلط في عمله وإنما يتفاعل من خلال عقد اللقاءات وإجراء الحوار والمناقشات، وهو يطلع مرؤوسيه على المشكلات التي تواجه المنظمة، ويسمح لهم بتبادل الأفكار والاقتراحات لحل تلك المشكلات ويعمل على إشراك مرؤوسيه في صنع القرارات (كنعان، 2007).

كما أن المدير الديموقراطي يحظى برضا التابعين عن قيادته في سعيه إلى استمالتهم إليه لمشاركته المسؤولية في صنع القرارات بوصفه أحد أفراد الجماعة التي يقودها (هلال، 2005).

وقد وضع علماء الإدارة أمثال: مايو (Mayo)، وماسلو (Maslow)، وماكريجور (McGregor)، بعض التبريرات والافتراضات التي أدت إلى ظهور هذا النمط من القيادة وهي: (القحطاني،2001 : 61)

- إن الحاجات الإنسانية هي التي تحفز الأفراد إلى العمل، وليس أسلوب الشدة.
- إن الثورة الصناعية قد جردت العمل من قيمته ومعناه، وتبع ذلك إهمال العنصر البشري، مما استوجب اللين في التعامل معه.

- إن استجابة العامل لإدارته تكون بالقدر الذي يشبع حاجاته الاجتماعية، خاصة حاجته إلى الانتماء.
- إن استجابة الفرد للضغوط الاجتماعية أكثر من تلك التي يفرضها القائد المتشدد.
- إن الحفز السلبي لا يمكن أن يدفع العامل إلى الأداء المتميز، خلافاً لما يحققه الحفز الإيجابي والتعامل اللين من نتائج إيجابية في مستويات الأداء.
- إن لدى الفرد العادي حافزاً ذاتياً لتعلم أداء العمل، فضلاً عن تمتعه بروح المبادأة والابتكار التي تفرض على الإداري معاملته باللين.
- إن الفرد قادر على تحمل المسؤولية في العمل وهو يسعى إلى ذلك.
- إن لدى الإنسان نزوعاً طبيعياً نحو النجاح والإنتاج، الأمر الذي يتطلب منحه نوعاً من المرونة والاستقلال.
- إن حاجات الإنسان هي دافعه إلى العمل، وهي مرتبة هرمياً، كلما أشبع حاجة ظهرت أخرى.
- إن الدوافع والاحتياجات هي محرك الإنسان، كذلك فإن الضغوط الخارجية هي التي تهدده.
- يعدّ أداء الفرد لعمله جزءاً من تحقيقه لذاته.

وقد أشار السعود (2009 أ) إلى أن هذا النمط هو وليد طبيعي للضغوط والتعسف، وتجاهل العاملين، وعدم الثقة فيهم، والاهتمام بحاجات المؤسسة دون مراعاة حاجات الأفراد العاملين، الذي اتسم به النمط الأتوقراطي التسلطي.

وبتحقيق هذه الافتراضات التي يعمل الإداري من خلالها على إشباع الحاجات النفسية للمرؤوسين بأكبر قدر ممكن، تتحقق الاستجابة المطلوبة لهذا الإداري ، وبذلك تم اللجوء إلى هذا النمط، إذ فشل النمط الأوتوقراطي.

أشكال الإدارة الديمقراطية:

هناك خمسة نماذج من أنماط السلوك الإداري الديمقراطي، وقد أشار إلى هذه الأشكال كنعان (2007)، وهي على النحو الآتي:

- الإداري الذي يتيح قدراً بسيطاً من الحرية للمرؤوسين لمشاركته في صنع القرار وذلك بطرح المشكلة التي تواجهه أمام مرؤوسيه لمشاركته في إيجاد حلول لها، ثم يقوم باختيار الحل الذي يراه مناسباً.
- الإداري الذي يحدد المشكلة ويرسم حدود صنع القرار، ويفوض لمرؤوسيه سلطة صنع القرار ضمن تلك الحدود.
- الإداري الذي يتخذ القرار بنفسه ولكنه يحرص على مناقشة القرار الذي سيقوم بتنفيذه، وإذا واجه استياء مرؤوسيه يعمل على تعديله.
- الإداري الذي يتيح لمرؤوسيه فرصة أكبر للمشاركة في صنع القرار وفي طرق تنفيذه.
- الإداري الذي يترك لمرؤوسيه أمر صنع القرار الذي يوافقون عليه، وهو بدوره يوافق على أي قرار تم اتخاذه من قبل المرؤوسين.

الآثار السلوكية لنمط الإدارة الديمقراطية:

يتضح من الأسس التي يقوم عليها هذا النمط أنه يسهم في تحقيق الآثار السلوكية الإيجابية الآتية: (السعود، 2009 أ)

- المشاركة الفعالة الواسعة في تحديد السياسات، والبرامج التربوية، وتنفيذها، وذلك من خلال إشراك العاملين في وضح محددات السياسات، والبرامج التربوية.
- التعرف إلى ممقدرات العاملين، واستعدادتهم الخاصة، ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب، الأمر الذي يساعد على تحقيق الرضا الوظيفي، والنمو المهني، والإنتاجية الأفضل، مما يتيح الفرصة لمساعدة العاملين لتحقيق طموحاتهم الأكاديمية.
- إيجاد نوع من الأمن والاستقرار في نفوس المرؤوسين، يدفعهم إلى زيادة إنتاجهم.
- زيادة الإحساس بالانتماء إلى المنظمة، فالمرؤوس الذي يشعر باهتمام الإدارة به وحرصها على تحقيق مطالبه وإشباع حاجاته الإنسانية والاجتماعية وما يسعى إليه من رقي وتقدم، كل ذلك يزيد من انتمائه وتفانيه في خدمة المنظمة.
- خلق أجواء من التآلف والانسجام داخل المنظمة، خالية من الخلافات والصراعات التي تنشأ عادة بين المرؤوسين وتؤدي إلى تدني مستوى إنتاجيتهم.

يتضح مما تقدم، أن نمط القيادة الديمقراطية هو الأفضل في الإدارة الحديثة، لأنه ينطلق من مبادئ إنسانية واجتماعية متكاملة تمكن المنظمة من تحقيق الأهداف التي يسعى إليها بكفاءة عالية. لكن هناك أموراً يجب مراعاتها في تحديد مدى إمكانية استخدام النمط الديمقراطي ما يأتي: (النمر وآخرون، 2006)

- البيئة الإدارية من حيث درجة تطور النظام الإداري وتقدمه، فالبيئات المختلفة إدارياً لا يصلح فيها استخدام هذا النمط، لأن الإداري يجد نفسه محاطاً بمجموعة من العوائق التي تحد من استخدام الديموقراطية كأساس للتعامل مع المرؤوسين.

- الموقف الذي يعايشه الإداري: فقد يتطلب الوضع سرعة الإنجاز أو السرية، إلى درجة يكون من الصعب فيها إشراك المرؤوسين في القرار الذي ينبغي اتخاذه.
- نوعية المرؤوسين: قد يفاجأ القائد بنوع من المرؤوسين لا يميلون إلى المشاركة في صنع القرارات أو قبول مبدأ تفويض السلطة لعدم رغبتهم في تحمل نتائج الأعمال، مما يضطر الإداري إلى اللجوء إلى العمل بالأسلوب الأوتوقراطي بوصفه الوسيلة الوحيدة التي تتفق مع خصائص مرؤوسيه.
- نوعية القائد: من الخطأ التسليم برغبة جميع الإداريين في استخدام أسلوب النمط الديموقراطي، أساساً للتعامل مع المرؤوسين.

وتتمثل أهم الآثار السلبية لاستخدام هذا النمط فيما يأتي: (النمر وآخرون، 2006)

- تجاوز المرؤوسين لصلاحيات الإداري ومسؤولياته نتيجة مغالاة الأخير في استخدام هذا النمط.
- إيجاد أزمة ثقة بين القائد ومرؤوسيه، فضلاً عن ظهور الصراعات والخلافات داخل المنظمة، نتيجة أسلوب المناورة الذي قد يلجأ إليه القائد لإقناع مرؤوسيه بإيمانه بأسلوب الديمقراطية في العمل.
- الإضرار بمصالح المنظمة نتيجة مغالاة القائدة في تغليب مصلحة العاملين وأهدافهم على أهداف المنظمة، وهو أمر يتعارض ما ما ينادي به الفكر الإداري الحديث من العمل على إحداث التوازن بين أهداف المنظمة والمرؤوسين بشكل يحقق المصلحة العامة.
- لجوء بعض الإداريين إلى استغلال أسلوب القيادة الديمقراطية والظهور بمظهر الإداري الديمقراطي، لتحقيق غاياته الشخصية الآمر الذي يتناقض مع مبدأ الديمقراطية في الإدارة وأهدافها.

3. الإدارة الترسلية التسيبية (Laissez- Faire Administration):

ليس بالضرورة أن تنقسم أنماط السلوك الإداري إلى قسمين، إما تسلطي أو ديمقراطي، إنما هناك نمط إداري ثالث، وهو نمط الإدارة الترسلية، والتي تدعى أحياناً بالمتساهلة، ويستند هذا النمط من الإدارة إلى مبدأ إطلاق الحريات للعاملين في تنفيذ ما يريدون، إذ يحاول المدير تقييد حرية العاملين بأسلوب معين في العمل (السعود، 2009 أ).

فالإدارة الترسلية لا تحكمها القوانين والأنظمة، ودور القائد مغيب ومهمل إلا إذا طلب منه التدخل، والمدير في هذه النمط يقوم بإعطاء الحرية الكاملة للأفراد العاملين، وأن ما يميز هذا النمط الإداري تفويض الصلاحيات للمرؤوسين (كنعان، 2007).

ويطلق عليها أيضاً الإدارة الحرة وغير الموجهة، والمنطلقة، والمتساهلة ويقوم هذا النمط من الإدارة على إعطاء الفرد الحرية كاملة ليفعل ما يشاء، وفيها يتنازل القائد لمرؤوسيه عن سلطة صنع القرارات، ويصبح الإداري في حكم المستشار، لا يمارس أية سلطة على مرؤوسيه ولا يؤثر فيهم (عابدين، 2001).

ويرجع استخدام هذا النمط من الإدارة إلى الفترة التي ساد فيها فيها المنهج الحر (Lassez – Free approach)، أسلوباً لتوجيه جهود الأفراد ونشاطهم. إلا أن استخدام هذا الأسلوب لم يصل إلى الحد الذي يجعل منه منهجاً ثابتاً (كنعان، 2007).

خصائص الإدارة الترسلية:

هناك العديد من أشكال الممارسات الإدارية التي تعبر عنها الإدارة الترسلية، والتي تظهر في سلوك المدير، وقد أشار كنعان (2007) إلى بعض هذه الأشكال، ومن أهمها ما يأتي:

- اتجاه الإداري إلى إعطاء أكبر قدر من الحرية لمرؤوسيه لممارسة نشاطاتهم وإصدار القرارات وإتباع الإجراءات التي يرونها ملائمة لإنجاز العمل.
- اتجاه الإداري إلى تفويض السلطة لمرؤوسيه وإسناد الواجبات إليهم بطريقة عامة غير محددة ووضع الحلول للمشكلات.
- اعتقاد الإداري الذي يتبع الأسلوب الحر أن التعليمات العامة تتيح للمرؤوس فرصة الاعتماد على نفسه، وتكسبه خبرة في تحمل المسؤولية عبر إصدار القرارات الصائبة وتقييم النتائج.
- إتباع الإداري سياسة الباب المفتوح في الاتصالات فالقائد الذي يتبع أسلوب الإدارة الحرة يرى أن أسلوب الحرية في الإدارة لن يكون مجدياً إلا إذا جعل بابه مفتوحاً لمرؤوسيه حتى يسهل لهم سبل الاتصال به، لتوضيح الآراء والأفكار التي يلتبس عليهم فهمها أو يصعب عليهم حلها، فالإداري هنا يترك للمرؤوسين حرية التصرف في ضوء ممارستهم وتجربتهم في العمل.

الآثار السلوكية لنمط الإدارة الترسلية:

يختلف الإداريون حول جدوى التطبيق العملي لنمط الإدارة الترسلية، إذ يرى بعضهم أنه غير مجد لكونه يقوم أساساً على حرية المرؤوسين الكاملة في العمل، ولأن الإداري الذي يلقي مسؤولية إنجاز العمل على المرؤوسين دون ضبط سلوكهم أو توجيه جهودهم، يمثل في نظرهم الإداري السلبي الذي لا يقود في حين يرى آخرسون أن هذا النمط يمكن أن يكون مجدياً في ظل ظروف معينة تقتضي تطبيقه، ومعظم الانتقادات التي وجهت إلى نمط القيادة الإدارة الترسلية، تركز حول الآثار السلبية التي يؤدي إليها هذا النمط على التنظيم والمرؤوسين، ومنها

تفكك مجموعة العمل، وفقدان التعاون، والافتقار إلى الضبط والتنظيم، وزيادة الروح الفردية (كنعان، 2007).

وقد أشار السعود (2009 أ) إلى بعض الجوانب المضيئة في الإدارة الترسلية، حيث ذكر أنه على الرغم من سلبيات الإدارة الترسلية البادية للعيان، إلا أن استخدام هذا النمط قد يكون نافعاً، ويحقق نتائجه، وبخاصة عندما يكون العاملون على درجة عالية من النضج والوعي، والإدراك، والخبرة، ولديهم المقدرة على تحقيق الأهداف، وصنع القرارات، وحل المشكلات التي تواجههم.

أنظمة ليكرت للسلوك الإداري (Likert Systems):

يقوم أنموذج رنسيس ليكرت (Likert, 1961) على أساس أربعة نظم أساسية للإدارة، قام بتطويرها مع زملائه في معهد البحوث الاجتماعية في جامعة ميتشغان، في كتابه المشهور (New Patterns of Management)، وتتراوح هذه النظم على محور القيادة، بين الأوتوقراطية التامة والديمقراطية التامة.

ولقد قام ليكرت بالعديد من الدراسات التي أنجزت في مركز البحوث في جامعة ميتشغان الأمريكية على المؤسسات المختلفة استغرقت أكثر من عشر سنوات، بهدف معرفة أنماط السلوك القيادي فيها، وقد توصل ليكرت إلى طرح أربعة أنظمة تمثل أربعة أنماط قيادية هي:

- **النظام (1) – النمط التسلطي الاستغلالي (Exploitive Authoritative):**

وفيه تتخذ الإدارة القرارات الخاصة بالعمل أو العاملين دون مشاركتهم، مما يؤدي إلى غلبة طابع الخوف وعدم الثقة في العلاقات بين الإداري والمرؤوس، ويرى القائد في هذا النمط

أن المرؤوسين لا يعملون إلا بالتلويح بعصا السلطة والتهديد، لكنه قد يقدم مكافآت إن رأى في ذلك فائدة وينفرد في عملية صنع القرار (أبوعابد، 2006).

ويعتمد هذا النمط على أساليب التهديد والتخويف والعقوبة، ويتم تقديم مكافأة جزئية بعد أن يتم تحمل مستحقيها الشعور الدائم بأفضليتهم، كما أن هنالك ميلاً إلى زعامة إنجاز العاملين، وعدم شعور العاملين بالانتماء إلى المنظمة، وعدم توافر فرص متكافئة لجميع العاملين، كما أن الاتصالات في هذا النمط ضعيفة، وتأتي من الأعلى إلى الأسفل (حمادات، 2006).

ويكون مدير المدرسة الاستبدادي التسلطي متمسكاً بمواقفه وآرائه، ويؤكد التزام المعلمين بإنجاز الأعمال في وقتها المحدد، مستمداً سلطاته من الصلاحيات الرسمية الممنوحة له بموجب مركزه الوظيفي كمدير للمدرسة، ويطبق التعليمات والأنظمة على المعلمين بطريقة هرمية، محتفظاً بجميع الصلاحيات لشخصه ويركز في الوقت نفسه على أهمية الوقت في إنجاز العمل داخل المدرسة (الشمايلة، 2006).

- **النظام (2) – النمط التسلطي الخير (Benevolent Authoritative):**

هذا النمط أقل تشدداً من السابق، إذ يستخدم الإطراء والثناء إلى جانب العقاب الخفيف لضمان ولاء المرؤوسين لتنفيذ القرارات، وتسمح الإدارة في هذا النمط بمشاركة المرؤوسين جزئياً في صنع القرارات، ولكن تحت رقابة القائد، الذي يهتم بالإنتاجية وبتحقيق أهداف المؤسسة، مستخدماً المكافآت المالية، ومهدداً بالعقاب كوسيلة لدفع العاملين إلى العمل لذلك تبقى الثقة ضعيفة بينه وبين العاملين، كما أن الفعالية القيادية لهذا النظام قليلة، كما أن الإدارة تحاول أن تحث العاملين على بعض الأفكار المناسبة في عملية صنع القرار، وتسمح لهم بقدر محدود من حرية التصرف وصنع القرار، لكن تحت رقابة محكمة (حمادات، 2006).

ويكون الاتصال الهادف في هذا النمط ضعيفاً، وغالباً ما يكون من الأعلى إلى الأسفل، وتتخذ القرارات في الإدارة العليا، وتحدد الأهداف غالباً في صيغة الأمر ونادراً ما توفر للجماعة الفرصة في تحديد الرقابة غالباً – ما تجري من قبل الإدارة العليا (شوقي، 1992).

وفي الإدارة التربوية يكون من صفات مدير المدرسة الخير أنه يقف محايداً عند الاختلاف معه بالرأي، وليس صاحب رأي، ويتجنب الصراع والخوض في مجالات العمل مع المعلمــين، ويترك المعلمين يحلون مشكلاتهم ومشكلات العمل بأنفسهم، تاركاً لهم حرية التغيير والتطــوير دون المقدرة على توجيههم، ويهمل التخطيط للعمل والأنشطة المدرسية التي يقوم بها المعلمون، ويتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم المدرسية (الشمايلة، 2006: 35).

- **النظام (3) – النمط الاستشاري (Consultative):**

في هذا النوع من القيادة يقوم المدير باستشارة أفراد مجموعته حول القرارات كافة التي يريد إتخاذها، ويقوم بمناقشة المقترحات معهم من أجل التوصل إلى أقصى درجة من الكفاءة والنجاح، فلا ينفرد القائد هنا بصنع القرارات التي تخص المجموعة، لأنه يعدّ ذلك تعدياً على حقوق الأفراد، وإن إسهام الأفراد في صنع القرارات سيؤدي إلى قوة الجماعة والمؤسسة التربوية (علي وغالي، 2010).

كما يقدم القائد حوافز إيجابية أكثر مما يقدم حوافز سلبية (عقوبات)، ويتيح لهم حرية كافية للتصرف، وهناك ترغيب في مزيد من الخبرات، ومكافآت مع بعض العقوبات الجزئية، تظهر أحياناً ميول معيقة قليلة بل غالباً تكون الميول مساعدة على تحقيق الأهداف، ويتم تفويض جانب لا بأس به من السلطات إلى المستويات الأدنى، وتصدر القرارات العامة من الإدارة العليا، إحساس بالمشاركة عند المستويين الإدارة الوسطى والدنيا.

وفي الإدارة التربوية يقوم مدير المدرسة الاستشاري الديمقراطي بتفويض الصلاحيات إلى المعلمين، ويطلعهم على المستجدات التربوية، ويأخذ توصياتهم التربوية بعين الاعتبار، ويتيح لهم الفرصة لتطوير أنفسهم، والاهتمام بمشكلاتهم الاجتماعية والوظيفية، وإشباع الحاجات النفسية لهم، ويشجع قنوات الاتصال بين المعلمين (الشمايلة، 2006).

- **النظام (4) – النمط التشاركي (Participative):**

وفيه يمنح الإداري ثقة كاملة للعاملين ويسمح لهم بأخذ القرارات على نطاق واسع ورسم السياسات المستقبلية للمؤسسة، ويشجع الاتصال المتبادل، كما يتيح قدراً كبيراً من المشاركة في صنع القرار ويعزز الاتصالات المتبادلة بين أعضاء جماعة العمل، مما يدفع العاملين إلى الالتزام بتحقيق أهداف المؤسسة (علي وغالي، 2010).

ويستند هذا النظام على الحوافز الاقتصادية، وعلى مشاركة فعلية للجماعة في تحديد الأهداف ووضع المعالجات ميول عامة تدعم بقوة وتحفز السلوك الهادف للمنظمة، المقابلات مفتوحة دون عوائق مكتبية، وتصنع القرارات بعد سلسلة من المشاركات الفعلية لأعضاء المنظمة، وتمتد السلطات الاستشارية إلى غالبية المجالات وتقدر آراء الاستشاريين (شوقي، 1992).

وفي الإدارة التربوية يقوم مدير المدرسة التشاركي الديمقراطي بوضع سياسة موحدة لسير العمل وبمشاركة الجميع، ويعامل جميع المعلمين بالعدل ويشعرهم بمكانتهم الاجتماعية، ويبقى على اتصال دائم ومستمر معهم، ويعمل على بث روح التعاون بينهم، ويهتم بالأفكار الجديدة التي يقدمونها ويتبناها ويشجعها (الشمايلة، 2006: 37).

وأوضح ليكرت أن المدير الذي يتبنى النظام الأخير (النمط الديمقراطي المشارك) يعد أكثر فاعلية في ممارسة القيادة، وسوف يكون الأكثر نجاحاً كقائد، وسوف يوجد جواً من علاقات

الدعم والتوافق المتبادل بينه وبين مرؤوسيه في مجالات الأهداف، والقيم، والتوقعات، والاحتياجات، والطموح، ويزيد من إمكان تحقيق المؤسسة لأهدافها، والوصول إلى أقصى طاقاتها الانتاجية (السعود، 2009 ب).

ويوضح الشكل (1) علاقة عناصر القيادة بالنظم القيادية الأربعة التي جاء بها ليكرت، وتشمل علاقة الرئيس بالمرؤوس من حيث الثقة بالمرؤوسين، وشعور المرؤوسين بالحرية في مناقشة أمور العمل، ومحاولة الرؤساء إشراك المرؤوسين، وهي كما يأتي:

الشكل (1)

علاقة عناصر القيادة بالنظم القيادية الأربعة

عنصر القيادة	نظام (1)	نظام (2)	نظام (3)	نظام (4)
الثقة في المرؤوسين	لا يثق في مرؤوسيه	ثقة السيد بخادمه	ثقة كبيرة ولكن ليست كاملة ولا يزال يرغب في السيطرة على القرارات	ثقة كاملة في المرؤوسين في جميع الأمور
شعور المرؤوسين بالحرية في مناقشة أمور العمل	انعدام الشعور بأية حرية لمناقشة أمور العمل مع الرئيس	لا يشعر المرؤوس بحرية كبيرة في مناقشة العمل	يشعر المرؤوسون بحرية نوعاً ما في مناقشة أمور العمل	يشعر المرؤوسون بحرية كاملة
محاولة الرؤساء إشراك المرؤوسين	نادراً ما يسعى الرؤساء للحصول على آراء المرؤوسين لحل مشكلات العمل	يسعى الرئيس أحياناً للحصول على آراء المرؤوسين	يأخذ الرئيس عادة بآراء المرؤوسين و يحاول الإفادة منها بشكل بناء	يسعى الرئيس دائماً للحصول على آراء المرؤوسين ويحاول دائماً استخدامها بشكل بناء

Source: Lithans, Fred. (1989). **Organizational Behavior**. New York: McGraw-Hill Book, 5 th ed.

2. الطموح الأكاديمي:

يعد الطموح من المتغيرات التي لها تأثير في الحياة اليومية، ويلعب دوراً في التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي، فعلى قدر ما يستطيع من تحقيق هذا الطموح أو الإخفاق في الوصول إلى مستوى معين، فإنّ هذا ينعكس إيجاباً وسلباً على نفسية الفرد ونحو الآخرين، وإنّ للطموح دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، لأن الفرد الطموح يتميز بالتفاؤل تجاه مستقبله، ولديه المقدرة على تحديد أهداف حياته، ويستطيع التغلب على ما قد يقابله من عوائق، ولا يستسلم للفشل ويتحمل الإحباط، وبالآتي فإنه يشعر بقيمة الحياة ومعناها (بركات، 2008).

ويعد الطموح من أهم السمات التي أدت إلى التطور السريع الذي شهده العالم في الآونة الأخيرة فهو الدافع الذي يقوم بشحذ الهمم وترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة من مرحلة إلى أخرى متقدمة وما دام الطموح موجوداً عند الإنسان فلا يوجد سقف للتطور العلمي والحضاري لأنه من العوامل المهمة المؤثرة فيما يصدر عن الإنسان من نشاطات وأفكار ويقاس مستوى تقدم أمة من الأمم بما لدى أفرادها من طموح ويمكن اعتبار الطموح أحد أهم الثوابت التي يمكن أن تميز إنساناً عن آخر ويتأثر هذا الثابت بالعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية (عبد الفتاح، 2007).

مفهوم الطموح:

جاء في لسان العرب عن الطموح في مادة (طمَح) "والطماح مثل الجماح، وطمحت المرأة مثل جمحت، فهي طامح. أي تطمح إلى كل الرجال. وطمح ببصره يطمح طمحاً: شخص، واطمح فلان بصره: رفعه ورجل طماح: بعيد الطرف. وطمح بصره إلى الشيء: ارتفع، والطماح: الكبر والفخر لارتفاع صاحبه، وبحر طموح الموج: مرتفعه (المصري، 1995: 534).

وجاء في أساس البلاغة من الطموح من مادة (طمح) "طمحت ببصري إليه، ونساء طوامح إلى الرجال، وطمح المتكبر بعينه: شخص بها، وفرس طامح الطرف. وطمح الفرسُ طموحاً وطماحاً: ركب رأسه في عدوه رافعاً بصره، وهو طماحٌ وطَموح، وفيه طماحٌ وجِماح. ومن المجاز طمَّحتُ بالشيء في الهواء رميتُ به (الزمخشري، 1992: 335).

أما بالنسبة لتعريفه تربوياً فقد عرفه دسوقي (1988: 139) بأنه المعيار الذي يحدد مدى تحقيق الفرد لما خطط له في إطار مقدراته وخبراته الشخصية. وعرّفه أبو شهبة (1987: 121) بأنه: "درجة نسبية تختلف من فرد إلى آخر حسب تقدير الفرد لنفسه، وهذه الدرجة تؤثر في خبرات الفرد، وتتأثر بها وهي قمة أهداف الفرد ومحركة التحصيل".

وعرفت الخطيب (1991: 152) مستوى الطموح بأنه "طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه"، ولتحقيق هذا الهدف لا بد من توافر الشروط الآتية: أن يكون طموح الفرد موازياً لاستعداداته، حتى لايصاب بالإحباط إذا لم يتحقق هذا الطموح، وأن يتمتع الفرد بظروف اجتماعية، واقتصادية، ورعاية صحية ونفسية، وأن يكون الفرد على درجة عالية من الاتزان الانفعالي، والتوافق مع ذاته والآخرين، وأن يكون الفرد واثقاً بذاته وبمقدراته، ويتمتع باهتمام وتقدير الآخرين.

وعرّف الشيخ وأنور (1993: 74) مستوى الطموح بأنه: "هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من جوانب حياته، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب حياته، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد".

ورأى عطية (1995، 51) أن مستوى الطموح يشير إلى قدرة الفرد على رسم أهدافه وتخطيطها، ومحاولة الوصول إليها بما يتفق مع إمكانات الفرد ومقدراته الذاتية.

وعرف عبد الفتاح (2007) مستوى الطموح بأنه: "الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة".

ويمكن القول إن مستوى الطموح يعد سمة على أساس انه استعداد عام أو صفة سلوكية ثابتة نسبياً، تتأثر بما لدى الفرد من استعدادات فطرية ومكتسبة، وما لديه من عادات وأساليب، إلا أنها من ناحية أخرى تتأثر بالمواقف المختلفة في المجال السلوكي، وليس من المتوقع أن يكون مستوى الطموح سمة عامة وثابتة في كل المواقف والظروف (قربي، 2008). ورأى علي (2010: 59) أن مستوى الطموح يمثل مقياساً يحكم الفرد من خلاله على مدى نجاحه أو فشله فيما يتعلق بالأعمال اليومية والرغبات التي يسعى الفرد إلى تحقيقها.

ويعدُّ الطموح هو كل ما يسعى الفرد إلى تحقيقه مستقبلاً، من أهداف وغايات، تتسم بالارتفاع أو الانخفاض، وحسب نظرية محددات الذات يأخذ نوعين، داخلي وخارجي، ولقد تطور قياس الطموح من خلال مروره بالأساليب العملية التجريبية، إلى دراسات الآمال والمثاليات، إلى أن وصل إلى وجود العديد من المقاييس التي يمكن من خلالها قياس طموح الفرد بشكل أكثر دقة، ومفهوم الذات يتطور لدى الفرد من خلال مروره بمراحل النمو المختلفة،

ويتأثر الطموح بالذكاء، والتحصيل، والخبرات السابقة، والبيئة الاجتماعية، وأيضاً هناك عوامل عديدة تلعب دوراً مهماً في طموح الفرد، كالرفاق، والصحة النفسية، والدوافع والحاجات، ومفهوم الذات ونمط الشخصية، وخبرات النجاح والفشل، وهذا يدلل على الأهمية الكبيرة للطموح في حياة الفرد، والذي يؤثر في تمتعه بالصحة النفسية (القطناني، 2011: 57).

الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح:

تعدّ دراسة مستوى الطموح مهمة جداً، لأن أهميتها لا تقتصر على الفرد، وإنما تتعداه، لتعود بالفائدة على المجتمع بشكل عام كيف لا؟ والفرد يعدّ عنصراً فاعلاً في المجتمع، بل يعدّ الأفراد هم الثروة القومية للمجتمع، وبخسارتهم يخسر المجتمع الكثير فوجود مستوى إيجابي ومرتفع من الطموح عند الأفراد يعني تقدم المجتمع ورفعته، بينما يعني وجود مستوى منخفض من الطموح تراجع المجتمع وانهياره. وتكمن هذه الأهمية كما عرضها عبدالوهاب (1992) في الآتي:

- إن دراسة مستوى الطموح، قد تكشف عن العوامل والقوى الكامنة وراء تلك الظاهرة، وعليه من الممكن تنمية أو تعديل مستوى الطموح.
- إن دراسة الطموح تمثل أحد المؤثرات والمنبئات للكشف عما تكون عليه الشخصية، ودراستها بطريقة علمية، قد تساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد، مما يعود على المجتمع بالفائدة وزيادة الإنتاج.
- إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم، وبعض العوامل المؤثرة فيه، يجعلهم يحاولون مواءمة مقدراتهم وإمكاناتهم مع هذه الطموحات، مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل.

- إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج، قد تساعد على تطوير العملية التعليمية، إذ تقدم إلى المسؤولين من واضعي السياسة، والخطط التعليمية إطاراً تجريبياً عما يؤثر في مستوى الطموح من عوامل، وعليه يحاولون تطوير وتعديل المناهج، وطرق التدريس بما يتماسشى مع تلك النتائج.
- ترجع أهمية الطموح في أنه يلعب دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، إذ يلقى الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشكلات التطور والتخلف.

ورأى عبدالعال (1976) الطموح خطوات وأهداف ومعايير يضعها الفرد في إطار أهدافه المرحلية والبعيدة في الحياة ويتوقع للوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبرته ومقدرته الراهنة ويكون الفرد سبق أن حددها للوصول إليها وبالآتي تمثل مستوى الطموح الذي يرغب الوصول إليه مع الاعتقاد بتوافر المقدرة لديه".

نمو الطموح:

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمو مختلفة، منها الرضاعة، والطفولة بمراحلها، والمراهقة، والرشد، والكهولة، وانتقاله من مرحلة إلى أخرى تزداد خبراته وتتسع مدركاته، وتتفتح مقدراته، إذ تصبح نظرته إلى الأمور مختلفة عما كانت عليه في السابق، ولا يقتصر النمو هنا على الناحية الجسدية بل يكون أيضاً عقلياً، واجتماعياً ونفسياً، وفي أوجه النمو المختلفة والمتعددة، وانتقاله من مرحلة نمو إلى أخرى يساعده أيضاً على تحدي الصعاب ومواجهتها، كي يصل إلى مرحلة أفضل مما كان عليه، وبذلك فإن مستوى النمو عند الفرد ينمو ويتطور من مرحلة نمائية إلى أخرى. ولكل فرد طموحه المختلف والذي يتناسب مع مستواه ومرحلته العمرية، فطموح الطفل يختلف عن طموح المراهق وأيضاً يختلف عن طموح الرجل، فكلما كان

الفرد أكثر نضجاً كلما استطاع تحقيق أهداف طموحه لامتلاكه وسائل تساعده في ذلك، وكلما كانت قدرته أكبر على التفكير في الوسائل والغايات (الغريب، 1990: 328).

سمات الشخص الطموح:

أشارت قندلفت (2002) إلى أن هناك بعض السمات التي يتميز بها الإنسان الطموح والتي يمكن اكتشافها فيه ومعاملته على أساسها وهي:

- يحاول دائماً الانتقال من نجاح إلى آخر وما يحققه ليست النهاية بل هي بداية لنجاح جديد من خلال اعتماده على جهده الخاص ومقدراته وإمكاناته وليس على حساب الآخرين.
- يؤمن بأنه كلما بذل مزيداً من الجهد وعمل على تطوير نفسه وتنمية مقدراته كان هذا سبباً للنجاح والحظ ليس عاملاً أساسياً في النجاح وأيضاً يرى أن الإنسان الطموح هو الذي يرسم مستقبله بجهده وعمله ويضع الخطط المناسبة لتحقيق أهدافه ولا يتركها للظروف.
- لا يخشى المنافسة بل يعدّها عاملاً مساعداً لتطوير نفسه وأيضاً يتحمل الخطوات التي يقوم بها وما يتخذه من قرارات وأيضاً لا يخشى الفشل بل يكون دافعاً له لتحقيق النجاح.
- يعمل على إيجاد الفرص التي تساعده على التقدم والرقي ولا ينتظر حدوث هذه الفرص التي قد تحتاج إلى زمن طويل.
- يعمل على الإفادة من أخطائه وفشله كي تكون دافعاً له للنجاح وهو لا يتوقع أن يحصد نتائج جهده بشكل سريع بل يصبر عليها.

يؤمن بأن الجهد والمثابرة يساعدانه على التغلب على أية صعوبات تواجهه وأيضاً يتحمل هذه الصعاب ويعمل على تنمية مقدراته لتخطيها (Gotterdson, 2004)

أما الحلبي (2000) فترى أن هناك سمات ترتبط بالشخص الطموح هي:

- منتج ومستقر من الناحية الانفعالية.
- متكيف مع ذاته وبيئته.
- يسخر كل ما لديه من إمكانات ومقدرات لخدمة أهدافه، ويتغلب على العقبات التي تواجهه.
- يعمل بجد للوصول إلى مركز متقدم ومرموق في المجتمع.
- يشعر بنفسه وبوجوده من خلال الناس وحبهم له.
- يفكر بشكل موضوعي.
- يضع أهدافاً وخططاً للمستقبل بشكل مناسب.
- يواصل جهوده ولا يكون الفشل عائقاً في ذلك.
- يتمتع بالثقة بالنفس.
- يرى أن جهد الفرد هو الذي يحدد نجاحه في أي مجال.
- يحاول الوصول إلى عمله بشكل كامل من خلال متابعة الجهد.
- لا يؤمن بالحظ.
- قادر على تحمل المسؤولية.
- يحاول دائماً تحقيق كل ما هو أفضل وتحسين مستواه.
- ينظر إلى الحياة بتفاؤل.
- يحب المنافسة.

سمات المدير الذي يشجع على الطموح الأكاديمي:

لا بد من توافر بعض الصفات التي يجب أن يتصف بها مدير المدرسة الفاعلة بصفته قائداً تربوياً لهذه المدرسة للحكم على فاعلية المدرسة، ومن هذه الصفات ما يأتي (Lisa, 1995):

- مقدرة مدير المدرسة على قيادة العمل المدرسي من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي رسمتها الإدارة التربوية العليا وتنفيذ السياسات والبرامج التعليمية بدرجة عالية من الاتساق والفاعلية.
- إيجاد جو من العلاقات الإنسانية الحسنة ورفع الروح المعنوية للعاملين في المدرسة.
- تنظيم العمل من خلال بث روح الفريق والعمل الجماعي والتشاركي.
- توفير المناخ الصحي الجيد في المدرسة.
- أن يستخدم الاستراتيجيات الملائمة في عملية صنع القرار وإشراك الجماعة في هذه العملية.
- مواكبة التغيير والتطوير، وذلك من خلال تطوير الأساليب الإدارية وطرقها في القيام بالعمل الإداري في المدرسة.
- المقدرة على قيادة عملية التقويم وعملها على تحسين أداء المعلمين والتلاميذ والنهوض بمستوى العمل التعليمي في المدرسة.

يعدّ مدير المدرسة المسؤول الأول عن تنفيذ العملية الإدارية والفنية بفاعلية، من خلال تنسيق جهود العاملين في المدرسة وتوجيههم وإرشادهم وتمكين المعلم من أداء مهمته على أكمل وجه. فلم تعد مهمة المدير العصرية تقتصر على ضبط النظام ومتابعة المراسلات ومتابعة

حضور وانصراف العاملين، بل تعدت إلى مهمات وأدوار قيادية وإشرافية تهتم بنوعية العمل التربوي وتجويده وتوجيهه نحو تحقيق أهداف التربية (البوهي، 2001).

كما أن مدير المدرسة يعدّ حلقة الوصل بين المدرسة والجهات المشرفة على التعليم، وما بين المدرسة والمجتمع المحلي، ويرتبط بعلاقة وثيقة مع المجتمع المدرسي (معلمون، وعاملون، وطلاب) فهو يقودهم ويشرف عليهم ويوجههم ويرشدهم (السعود، 2009 أ).

من خلال ما سبق يتطلب صفات مميزة لهذا المدير تجعله يقوم بدوره بكل فاعلية، وذكر أحمد (2003) عدداً من الصفات المميزة لمدير المدرسة الفاعلة ومن هذه الصفات:

- نضوج علمي يتناسب مع نوع المرحلة (أساسية–ثانوية) بحيث يستطيع قيادة المدرسة وتوجيهها والإشراف عليها.
- نضوج مهني يعتمد على بصيرة تربوية وأساس علم النفس وفهم واضح لاتجاهات المجتمع وقيمه وأهدافه.
- نضوج قومي يعتمد على إيمان عميق بالوطن ومتطلباته وأهدافه واتجاهاته.
- التجديد والابتكار والمبادأة بالإصلاح وتطوير الأوضاع المألوفة إذا كانت في حاجة إلى تطوير.
- المقدرة على التعاون مع المنفذين على قدم المساواة أو تقديم الخدمات والمساعدات وسماع وجهات النظر من جانب المعلمين وكافة رجال الميدان والتواضع وعدم التعالي والشعور بالفوقية.
- التمتع بعقلية منظمة وبأسلوب علمي في التفكير ونظرة موضوعية إلى لأشخاص والأمور ودقة كاملة في وزن الأشخاص والمجهودات وعدالة في توزيع الخدمات وتغليب المصلحة العامة مع الإيمان بالنزعة الإنسانية.

- المقدرة على ضبط النفس والسيطرة الذاتية لأن من يفقد زمام نفسه لن يستطيع أن يتحكم في زمام زملائه ومرؤوسيه.

يعدّ مدير المدرسة مولد الحركة في المدرسة، إذ إنه يعمل من خلال العاملين معه من (معلمين، وإداريين، وعاملين، وطلاب) فهو يثير دافعيتهم، ويحفزهم، وينظم عملهم، ويبث في نفوسهم الروح المعنوية العالية، ويدفعهم إلى العمل بروح الفريق، وينمي لديهم تحمل المسؤولية والعمل التشاركي، كما ويعمل على توافر المناخ الصحي الفاعل، والبيئة المناسبة للتعلم، والعمل الجاد من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بكفاءة وفعالية.

يعدّ مدير المدرسة الفاعل جوهر المدرسة الفاعلة، إذ إنه من أهم المدخلات الأساسية في تفعيل دور المدرسة الفاعلة، فتقع على عاتقه أعباء ومهمات قيادة المدرسة والنجاح في تحقيق أهدافها، حيث دوره لا يقل عن دور المعلم الذي يعدّ أحد أهم أقطاب العملية التربوية باعتبار أن المعلم من أكثر المدخلات أهمية وتأثيراً في سلوك طلابه فلا يكتمل دور المعلم وفاعليته إلا بدور المدير الفاعل، فالمدير الفاعل هو ذو شخصية قيادية مهمة ومؤثرة، ويعول عليه في تطوير البرنامج التعليمي وتنفيذه، وفي تحقيق الأهداف المدرسية على أكمل وجه (عابدين، 2001).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

في هذا الجزء تم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيري الدراسة الرئيسين: الأنماط السلوكية السائدة لدى مديري المدارس والطموح الأكاديمي لدى المعلمين التي أمكن الإطلاع عليها، وتم توزيعها حسب متغيري الدراسة، وترتيبها زمانياً من الأقدم إلى الأحدث.

1. الدراسات السابقة ذات العلاقة بالأنماط الإدارية السائدة لدى المديرين:

أجرى بالمر (Palmer, 1995) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط الإدارية وفاعلية المديرين، واشتملت عينة الدراسة على (34) مديراً و(272) معلماً من مدارس ولاية ميسيسبي الثانوية في أمريكيا، تم استخدام أداتين للكشف عن الأنماط القيادية، والفاعلية الإدارية. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين نمط السلوك القيادي والفعالية المدرسية، إذ إن المديرين الذين استخدموا السلوك الإداري المقنع والسلوك الإداري المشارك كانوا أكثر فاعلية من المديرين الذين استخدموا السلوك الإداري الآمر والسلوك الإداري المفاوض.

هدفت دراسة السعيدي (1998) تعرف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية كما يتصوروها المعلمون. وقد تألفت عينة الدراسة من (394) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الثانوية في سلطنة عُمان. وقد استخدم استبانة لقياس الأنماط القيادية (الأتوقراطي، والديمقراطي، والترسلي) لدى مديري المدارس الثانوية مؤلفة من (47) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان هي النمط الأوتوقراطي ثم النمط الترسلي.

أجرت بير أولدهام (Bare-Oldham, 2000) دراسة لتحديد نمط القيادة السائد لدى مدري المدارس في ولاية كنتاكي الأمريكية، كما يدركه معلمو المدارس في الولاية، ومن ثم

قياس الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس واختبار العلاقة ذات الدلالة بين نمط القيادة والرضا الوظيفي. وقد تكونت عينة الدراسة من (500) معلم، و(250) معلماً ابتدائياً، و(250) معلماً ثانوياً تم اختيارهم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة الإدارية في المدارس الحكومية- كما يدركها المعلمون- والرضا الوظيفي للمعلمين، كما أن هناك علاقة ذات دلالة بين الرضا الوظيفي للمعلمين، وبناء الأنماط القيادية الإدارية من قبل مديري المدارس الحكومية.

قام كوللر (Cuellar, 2002) بإجراء دراسة لمعرفة أثر نمط القيادة الذي يمارسه مديرو المدارس على المتغيرات المهنية للمعلمين في كاليفورنيا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانتين كانت الأولى في الأنماط القيادية، والثانية في المتغيرات المهنية، والتي تشمل الرضا الوظيفي، والقناعة المهنية. وتكونت عينة الدراسة من (150) مديراً و(300) معلم. وأشارت النتائج إلى أن سلوك العلاقات الإنسانية الذي يمارسه المديرون له تأثير إيجابي وكبير في المعلمين، إذ يعمل على رفع مستوى الرضا والقناعة المهنية عندهم، فيجعلهم يبذلون جهوداً إضافية في أثناء قيامهم بأعمالهم، فتزداد تبعاً لذلك إبداعاتهم المهنية.

وأجرى ويذرل (Wetherell, 2002) دراسة بهدف تعرف نمط القيادة لدى مديري المدارس والرضا الوظيفي عند المعلمين في ولاية نيوجيرسي. وبلغت عينة الدراسة (251) معلماً ومعلمة من (19) مدرسة ابتدائية. تم تطبيق استبانتين كانت الأولى في أنماط القيادة، والثانية في الرضا الوظيقي، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها أن مستوى الرضا الوظيفي عند المعلمين أعلى في حالة المديرين الذين تتراوح سنوات خدمتهم ما بين (11-15) سنة. ومستوى الرضا الوظيفي عند المعلمين في حالة التعزيز والتواصل معهم من قبل إدارة المدرسة

التي تستخدم النمط القيادي المشارك (العلاقات الإنسانية)، وكان مستوى الرضا الوظيفي عند المعلمين متدنياً للمديرين الذين يستخدمون النمط القيادي التسلطي.

وقام عياصرة (2003) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (1141) معلماً ومعلمة يمثلون (76) مدرسة ثانوية في كافة محافظات المملكة، وتم تطوير أداتين للدراسة: استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، واستبانة قياس مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها أن النمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية هو النمط الديمقراطي يليه النمط الأتوقراطي ثم النمط التسيبي، وكان مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم متوسطاً.

وأجرى الدعيس (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط السلوك الإداري لدى مديري ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام في جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية وعلاقتها برضا موظفي الجامعة عن العمل وتم تطوير أداة لقياس الأنماط السلوكية، وأداة لقياس الرضا الوظيفي، ثم تطبيق الأداتين على عينة مكونة من (370) فرداً (بين مدير عام ومدير إدارة ورئيس قسم). وبينت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط السلوك الإداري شيوعاً لدى مديري العموم، ومديري الإدارات، ورؤساء الأقسام هو النمط الذي يتمثل في اهتمام عال في المبادأة بوضع إطار العمل والاهتمام المنخفض بالاعتبارية.

وهدفت دراسة رضي (2006) الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والعاملين معهم، وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي، وتم تطبيق استبانة الأنماط القيادية المطورة على عينة من (606) معلمين ومعلمات في المدارس الإبتدائية الحكومية في مملكة البحرين. وقد توصلت الدراسة إلى أن

النمط القيادي السائد بين مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين هو النمط الديمقراطي، يليه النمط الترسلي وأخيراً النمط الأوتوقراطي.

وأجرى الشمايلة (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت وبيان علاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين. وتكونت عينة الدراسة على (130) مديراً ومديرة، و(650) معلماً ومعلمه، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس الثانوية في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة الأنماط الإدارية الأربعة، واستبانة السلوك الإبداعي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للأنماط الإدارية الثلاثة (التشاركي الديمقراطي، الاستشاري الديمقراطي، الاستبدادي التسلطي) جاءت مرتفعة، باستثناء النمط الاستبدادي الخير جاء متوسطاً. كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة للسلوك الإبداعي جاءت متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والموقع الجغرافي)، في الأنماط الإدارية الأربعة، ووجود فروق إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المديرين من ذوي الخبرة القصيرة، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين ممارسة المديرين للأنماط الإدارية الأربعة، ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين.

كما أجرى السعود (2009 ب) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أنماط السلوك الاداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (256) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام

استبانتين، وهما استبانة لقياس الأنماط الإدارية للمديرين، واستبانة لقياس الولاء التنظيمي للمعلمين. وكشفت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يمارسون الأنماط الإدارية الأربعة بدرجات متفاوتة فهم يمارسون نمطي الاستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي بدرجة مرتفعة، ويمارسون نمط الاستبدادي الخير بدرجة متوسطة، ويمارسون نمط الاستبدادي التسلطي بدرجة منخفضة، كما أشارت النتائج أن مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي المدارس قد جاءت بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الأنماط الإدارية الثاني الاستبدادي الخير والثالث الاستشاري الديمقراطي، والرابع (التشاركي الديمقراطي) لمديري المدارس ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين، في حين توجد علاقة ارتباطيه عكسية بين النمط الإداري الأول (الاستبدادي التسلطي) للمديرين ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.

وهدفت دراسة الفهيدي (2009) التعرف إلى أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم في محافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع رؤساء الأقسام العاملين في إدارات التربية والتعليم في محافظة تعز والبالغ عددهم (250) رئيس قسم. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن كل الأنماط القيادية سائدة في إدارات التربية والتعليم في محافظة تعز وبدرجة متوسطة. ويقيم رؤساء الأقسام مستوى المناخ التنظيمي في إدارات التربية والتعليم في محافظة تعز بدرجة متوسطة. وتوجد علاقة سالبة بين النمط الأوتوقراطي والمناخ التنظيمي ككل، بينما لا توجد أية علاقة بين نمطي القيادة الديمقراطي والحر والمناخ التنظيمي في إدارات التربية والتعليم في محافظة تعز، وإن كانت هنالك علاقة بين الأنماط القيادية وبعض

مجالات المناخ التنظيمي. وهذا قد يعود إلى سبب الاختلاف في المؤهلات والخبرة والعوامل الأخرى المؤثرة على الأنماط القيادية.

وقام العجارمة (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (500) معلم ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين تقيس الأولى الأنماط القيادية، وتقيس الثانية مستوى جودة التعليم. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وفي جميع المستويات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وجاء لصالح فئة (5سنوات فما دون) للنمط الأوتوقراطي، ولصالح فئة (10 سنوات فأكثر) للنمط المتسيب، ولصالح فئة (5 سنوات فما دون) في الدرجة الكلية للأنماط القيادية.

2. الدراسات السابقة المتعلقة بالطموح الأكاديمي:

أجرى شامبلس (Chambliss, 2000) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الطموحات الوالدية، وبين الضغوط النفسية الواقعة على كل من الطلاب وأسرهم. تم تطبيق مقياسي مستوى الطموح والضغوط النفسية على عينة تكونت من (209) من الطلاب وأسرهم, وكان من أهـم نتائج الدراسة أن مستوى الطموح لدى الوالدين جاء بدرجة مرتفعة، وكانت هناك علاقـة ذات

دلالة إحصائية ذات اتجاه إيجابي بين كل من مستوى الطموح والضغط النفسي لدى كـل مـن الوالدين والأبناء.

وأجرى محمد (2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن الطموح الإداري لدى ذوي التفكير المنطقي والذين يعتقدون بالحظ عند معلمي المرحلة الإعدادية العامة. وتكونت عينة الدراسة من (168) معلماً ومعلمة في العريش في محافظة سيناء، ولتحقيق أهداف الدراسـة تـم اسـتخدام مقياس ثارينو وتيري (Tharenou & Terry) للطموح الأكاديمي، وقد كشفت نتائج الدراسـة وجود فروق إحصائية بين ذوي التفكير المنطقي والذين يعتقدون بالحظ في مـستوى الطمـوح الإداري لصالح ذوي التفكير المنطقي، كما لم توجد فروق إحصائية في مستوى الطموح الإداري تعزى إلى متغيري الخبرة والجنس والتفاعل بينهما.

وقام أبو سمرة وعمران والطيطي (2004) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (642) طالباً وطالبة في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وهـي جامعـة بيرزيت، وجامعة الخليل، وجامعة القدس، وجامعة بيت لحم، وقد تم تطبيـق مقيـاس المنـاخ الجامعي، ومستوى الطموح. وقد كشفت نتائج الدراسة أن مستوى المناخ الجامعي كان مرتفعاً، ومستوى الطموح لدى الطلبة كان مرتفعاً، وكشفت النتائج عن وجود فروق إحصائية في مستوى الطموح تعزى إلى متغير الجامعة ولصالح جامعة بيرزيت، وعدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى المناخ الجامعي، ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

وأجرى شعلة (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب كليـة المعلمـين فـي مكـة

المكرمة. وقد تكونت عينة الدراسة من (62) طالباً من المستويين الخامس والسادس في كلية المعلمين في مكة المكرمة في السعودية. وقد تم استخدام مقياس مستوى الإنجاز الأكاديمي، ومقياس مستوى الطموح، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس الحاجة إلى المعرفة. وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى الطموح ومفهوم الذات يؤثران إيجابياً في الإنجاز الأكاديمي، وليس لهما تأثير على الحاجة إلى المعرفة.

وأجرى زهان (Zhan, 2005) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين مقدرات الوالدين وبين طموحاتهم ومشاركتهم في تربية أبنائهم ومستواهم التعليمي. وتكونت عينة الدراسة من (79) طالباً وأمهاتهم، من مختلف الولايات الأمريكية المتحدة. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مقدرات الوالدين التعليمية وبين طموحاتهم التعليمية تجاه أبنائهم، كما أشارت النتائج إلى أن طموحات الوالدين تتوسط العلاقة بين مقدرات الوالدين التعليمية وبين الأداء الأكاديمي للأبناء.

أمّا دراسة اهمفارا وهيوستن (Ahmavaara & Houston, 2007) فقد هدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، وتطوير أنموذج لمستوى الطموح في التحصيل لدى عينة من المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من (856) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. استخدم الباحث الأسلوب المسحي في جمع المعلومات. وكشفت نتائج الدراسة أن الثقة بالمقدرة العقلية والأداء الأكاديمي المدرك وتقدير الذات من أهم العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، وأن الجنس ونوعية المدرسة المسجل فيها الطلبة تؤثر في مستوى الطموح لديهم.

وأجرى بيج وليفي (Page & Levy, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والخيارات التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (120) فرداً من عدة مناطق في

ولاية بوسطن في أمريكيا قاموا بأداء مهمة عبر خمس عشرة مرحلة تم وضعها خلال ثلاثة مستويات، إذ تم الطلب من الأفراد المشاركين في الدراسة إنهاء أقل مستوى من النجاح في الدراسة حتى يتم إنهاء المستوى النهائي من النجاح في هذه المهمة. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى الطموح تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح لدى الأفراد عند البدء بالمهمة وعند الانتهاء منها.

وفي دراسة ستراند ونستون (Strand & Winston, 2008) التي هدفت تقييم مستويات الطموح الأكاديمية والعوامل المؤثرة في مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (800) طالب من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً من خمس مدارس ثانوية شاملة في إحدى الولايات الأمريكية المتحدة. واستخدم الباحثان استبانه لتقييم خبرات الطلبة في البيت والمدرسة والخبرة مع الأقران. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى الطموح تعزى إلى العرق ولصالح الأفراد من الأقليات، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو المستوى الدراسي في مستوى الطموح.

وهدفت دراسة هدى أحمد (2010) إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات في جدة. وتكونت عينة الدراسة من (48) طالبة من قسم الاقتصاد المنزلي، واللغة العربية في كلية المعلمات في محافظة جدة في السعودية، وقد تم استخدام مقياسين هما: مقياس تقدير الذات ومقياس الطموح، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية في مستوى الطموح بين طالبات الاقتصاد المنزلي وطالبات اللغة العربية لصالح طالبات الاقتصاد المنزلي، وتوجد علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى تقدير الذات وبين مستوى الطموح لدى طالبات الكلية.

وهدفت دراسة غريب والعضايلة (2010) إلى الكشف عن مستوى المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة موزعين بالتساوي على الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، وقد تم استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس المناخ الجامعي، ومقياس دافعية الإنجاز، ومقياس مستوى الطموح، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعات ذات المناخ المفتوح، وطلبة الجامعات ذات المناخ المغلق في دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، وكانت الفروق لصالح طلبة الجامعات ذات المناخ المفتوح.

وهدفت دراسة القطناني (2011) التعرف إلى الحاجات النفسية ومفهوم الذات، وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس الحاجات النفسية، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس مستوى الطموح، وتم تطبيقها على عينة تكونت من (530) طالباً وطالبة من جامعة الأزهر في غزة في فلسطين، وقد كشفت النتائج عن الحاجة إلى الإنتماء إلى الجماعة بين مجموعتي الكليات الأدبية والعلمية، وعدم وجود فروق إحصائية بين الكليات العلمية والأدبية على الدرجة الكلية لمقياس حاجات الإنتماء، وعدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى الكليات العلمية والأدبية والجنس والتحصيل في مفهوم الذات ومستوى الطموح الأكاديمي.

وهدفت دراسة رميرو (Romero, 2011) بحث العلاقة بين سمات الشخصية وطموحات الحياة الداخلية والخارجية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين، يقيس الأول سمات الشخصية، والثاني طموحات الحياة، وقد تكونت عينة الدراسة من (410) من البالغين الذين تتراوح أعمارهم (22- 56) سنة من الموظفين والطلاب في الجامعات الإسبانية، ومن المتطوعين من المجتمع المحلي، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية في مستويات

الطموح الداخلية تعود إلى الجنس لصالح الإناث، وفي الطموحات الخارجية لصالح الذكور، كما كشفت نتائج تحليل الإنحدار أن المشاعر السلبية والإيجابية تتبئ بدرجة التحصيل، والطموحات الداخلية والرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

إنه تبين للباحث من خلال مراجعته للدراسات السابقة، والمتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، أن لم يكن بين الدراسات السابقة ما تناول العلاقة الارتباطية بين أنماط السلوك الإداري لدى المديرين ومستوى الطموح الأكاديمي لدى المعلمين، إذ تناول الباحثون كل متغير وعلاقته بمتغيرات إدارية وشخصية أخرى.

فقد تناولت بعض الدراسات أنماط السلوك الإداري لدى المديرين دون ربطه مع متغيرات أخرى مثل دراسة بالمر (Palmer, 1995)، دراسة السعيدي (1998)، ودراسة بر أولدهام (Bare-Oldham, 2000)، ودراسة رضي (2006)، كما تناولت بعض الدراسة علاقة أنماط السلوك الإدراي لدى المديرين وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل دراسة كوللر (Cuellar, 2002) مع المتغيرات المهنية المعلمين، ودراسة ويذرل (Wetherell, 2002) الدعيس (2003) مع الرضا الوظيفي عند المعلمين، ودراسة عياصرة (2003) مع دافعية المعلمين نحو مهنتهم، ودراسة أجرى السعود (2009 ب) مع مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين، ودراسة الفهيدي (2009) مع المناخ التنظيمي، ودراسة العجارمة (2012) مع مستوى جودة التعليم.

كما تناولت بعض الدراسات مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات مثل دراسة شامبلس (Chambliss, 2000) مع الضغوط النفسية، ودراسة محمد (2002) مع ذوي التفكير المنطقي والمعتقدين بالحظ، ودراسة أبو سمرة وعمران والطيطي (2004) ودراسة غريب

والعضايلة (2010) مع المناخ الجامعي، ودراسة شعلة (2004) مع مفهوم الذات والحاجة إلى المعرفة، ودراسة بيج وليفي (Page & Levy, 2007) مع الخيارات التعليمية، ودراسة أحمد (2010) مع تقدير الذات، ودراسة القطناني (2011) مع الحاجات النفسية ومفهوم الذات، ودراسة رميرو (Romero, 2011) مع سمات الشخصية.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف إلى منهج الدراسات الوصفية الارتباطية، والإجراءات اللازمة للوصول إلى النتائج، كما تم تطوير مقياسي الدراسة الحالية في ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري الدراسة.

واكتسبت الدراسة الحالية ميزتها عن الدراسات السابقة بطرحها موضوعاً جديداً وهو الطموح الأكاديمي لدى المعلمين، إذ لم يجد الباحث من خلال رجوعه إلى الدراسات العربية والأجنبية دراسة تناولت الطموح الأكايمي لدى عينة المعلمين إلا ما كان في دراسة محمد (2002)، ولكنها كانت في الطموح الإداري لدى عينة من المعلمين.

كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في البيئة التي تم التطبيق فيها، إذ لم يجد الباحث أية دراسة تناولت عينة المعلمين والمعلمات في دولة الكويت، والكشف عن وجهة نظرهم في أنماط السلوك الإداري لدى المديرين وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى المعلمين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وطريقة اختيارها، والأدوات التي تم استخدامها فيها لجمع البيانات، وإجراءات إعدادها وتطويرها، والخطوات اللازمة للتحقق من صدق الأدوات وثباتها، والإجراءات التطبيقية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

منهجية الدراسة:

تحقيقاً لهدف الدراسة، تم استخدام المنهج المسحي الارتباطي، إذ تم الاعتماد على مسارين: نظري وميداني، فقد استخدم في المسار النظري أسلوب الوصف من خلال إطلاع الباحث على الكتب والمراجع والمصادر، والدراسات السابقة المتوافرة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، وذلك لبناء الخلفية النظرية لموضوع الدراسة، أما المسار الميداني فقد استخدم الباحث فيه الاستبانات لجمع البيانات، ومن ثم العمل على تحليلها إحصائياً لتحديد العلاقة بين متغيريها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت، وعددهم (12363) معلماً ومعلمة، كان منهم (5493) معلماً، و(6870) معلمة، موزعين على المحافظات الست في دولة الكويت وهي: الكويت العاصمة، والأحمدي، والجهراء، وحولي، والفروانية، ومبارك الكبير، للعام الدراسي 2013/2012م، والجدول (1) يبين توزع مجتمع الدراسة حسب المحافظة والجنس

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب المنطقة التعليمية والجنس

المحافظة	المعلمين	المعلمات	المجموع
الأحمدي	1081	1417	2498
الجهراء	733	1049	1782
حولي	948	1039	1987
العاصمة	1085	1149	2234
الفروانية	927	1329	2256
مبارك الكبير	719	887	1606
المجموع	5493	6870	12363

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (688) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية الحكومية من ثلاث محافظات من محافظات الكويت الست، وقد مثلوا ما نسبته (5%) من مجتمع المعلمين والمعلمات في الكويت، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية وفق الإجراءات الآتية:

- تم اختيار ثلاث محافظات من محافظات الكويت الست، بالطريقة العشوائية، وقد وقع الاختيار على محافظة الأحمدي، ومحافظة الجهراء، ومحافظة حولي.
- تم تحديد المدارس الثانوية العامة في كل محافظة من هذه المحافظات، عينة الدراسة، إذ بلغ عددها (69) مدرسة ثانوية، منها (32) مدرسة ثانوية للذكور، و(37) مدرسة ثانوية للإناث، ويعمل في هذه المدارس (6267) معلماً ومعلمة.
- تم اختيار (10) معلمين ومعلمات، من كل مدرسة من مدارس العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، فبلغ عدد المعلمين عينة الدراسة (688) معلماً ومعلمة، منها (339) معلماً و(349) معلمة. أي ما نسبته (10%) تقريباً من أفراد مجتمع الدراسة في المدارس عينة الدراسة، والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس:

الجدول (2)

توزع عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب المنطقة التعليمية والجنس

المحافظة	عدد المدارس	المعلمين	المعلمات	المجموع
الأحمدي	29	133	157	290
الجهراء	19	88	105	193
حولي	21	118	87	205
المجموع	**69**	**339**	**349**	**688**

أداتا الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط السلوك الإداري لدى المديرين ومستوى الطموح الأكاديمي لدى المعلمين، وتحقيقاً لهذا الهدف فقد تم تطوير استبانتين، وهما على النحو الآتي:

1. استبانة أنماط السلوك الإداري

تم تطوير استبانة لمعرفة مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الكويت لأنماط السلوك الإداري وفق لنظرية ليكرت (S1– S4)، وتم إعداد الاستبانة وتطويرها بعد القيام بالعديد من الإجراءات، إذ تمت مراجعة الأدب الإداري المتعلق بأنماط السلوك الإداري وفق نظرية ليكرت، والتي تشتمل على أربعة أنماط إدارية هي: النمط الاستبدادي التسلطي، والنمط التشاركي الديمقراطي، والنمط الاستبدادي الخير، والنمط الاستشاري الديمقراطي، والإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بهذا الموضوع مثل دراسة رضي (2006)، ودراسة الدعيس (2003)، ودراسة عياصرة (2003)، ودراسة الشمايلة، ودراسة السعود (2009 ب)، ودراسة الفهيدي (2009)، ودراسة العجارمة (2012).

وفي ضوء ما سبق فقد تمت صياغة فقرات الاستبانة حسب أنماط السلوك الإداري الأربعة وفقاً لنظرية ليكرت، كما في الملحق (1)، وقد تكونت من (35) فقرة توزعت على أربعة مجالات، يمثل كل مجال نمطاً من أنماط السلوك الإداري وفق نظرية ليكرت، وذلك على النحو الآتي:

- النمط الاستشاري الديمقراطي: ويشتمل على (10) فقرات، وهي: (1- 10).
- النمط التشاركي الديمقراطي: ويشتمل على (7) فقرات، وهي: (11- 17).
- النمط الاستبدادي الخير، ويشتمل على (11) فقرة، وهي: (18- 28).
- النمط الاستبدادي التسلطي: ويشتمل على (7) فقرات، وهي: (29- 35).

صدق استبانة أنماط السلوك الإداري:

تم التحقق من صدق الأداة بطريقة صدق المحتوى (Content Validity)، إذ تم عرض الاستبانة على (16) محكماً من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية، والإدارة العامة وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، في الجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة البتراء، وجامعة عمان الأهلية، ويشير الملحق (2) إلى أسماء المحكمين وتخصصاتهم، ومواقع عملهم، وقد طلب إلى المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم على درجة صحة الفقرات، ومناسبتها لقياس تأثير أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت، وفقاً لنظرية ليكرت، ودرجة مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة، وحذف أية فقرة يرونها غير مناسبة.

وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، إذ اعتمدت النسبة (80%) فأكثر من آراء المحكمين للموافقة على الفقرة، وقد كان من أبرز تعديلات المحكمين:

- حذف ثلاث فقرات من الاستبانة، وهي الفقرة (17) من المجال الثاني، والفقرتان (24)، و(25) من المجال الثالث.
- إضافة فقرتين إلى المجال الثاني، ونصهما كما يأتي: "يتعاون المدير مع المعلمين في وضع استراتيجيات العمل"، و"يعمل المدير على إشراك المعلمين في صنع القرارات".
- إعادة صياغة بعض الفقرات، ومن أمثلتها الفقرة (9) من المجال الأول، فقد كانت "يعمل المدير على بث روح التعاون في المدرسة"، وأصبحت بعد التعديل "يتعاون المدير مع المعلمين في كل أمور وتعليمات المدرسة"، والفقرة (11) من المجال الثاني، ونصها "يجتمع المدير مع المعلمين بانتظام"، وأصبحت بعد التعديل " يجتمع المدير مع المعلمين ضمن جدول التقويم بانتظام "، والفقرة (19) من المجال الثالث، ونصها "يسمح المدير للمعلمين بممارسة الحرية في العمل"، وأصبحت بعد التعديل "يسمح المدير للمعلمين بتطوير مقدرتهم على الإبداع والابتكار في العمل"، والفقرة (29) من المجال الرابع، ونصها "يضع مدير المدرسة بعمل الخطط الدراسية بناء معرفته الشخصية"، وأصبحت بعد التعديل " ينفذ مدير المدرسة عمل الخطط الدراسية لوحده فقط"،

وفي ضوء ما تم من تعديل وفق آراء المحكمين فقد تكونت استبانة أنماط السلوك الإداري بصورتها النهائية، كما في الملحق (3) من (34) فقرة، توزعة على أربعة مجالات، مثل كل مجال نمطاً من أنماط السلوك الإداري وفق نظرية ليكرت، وذلك على النحو الآتي:

- النمط الاستشاري الديمقراطي: ويشتمل على (10) فقرات، وهي: (1- 10).
- النمط التشاركي الديمقراطي: ويشتمل على (8) فقرات، وهي: (11- 18).
- النمط الاستبدادي الخير، ويشتمل على (9) فقرات، وهي: (19- 27).
- النمط الاستبدادي التسلطي: ويشتمل على (7) فقرات، وهي: (28- 34).

وتوزعت الإجابات عن أداة القياس بمدرج مكون من خمسة مستويات هي: موافق بشدة، وأعطي الوزن (5) علامة، وموافق، وأعطي الوزن (4) علامات، ومحايد، وأعطي الوزن (3) علامات، ومعارض، وأعطي الوزن (2) علامتين، ومعارض بشدة، وأعطي الوزن (1)، وقد تم تحديد فئات أنماط السلوك الإداري على النحو الآتي:

- الفئة الأولى: المستوى المنخفض، من (اقل من 2.33).
- الفئة الثانية: المستوى المتوسط، من (2.34– 3.67).
- الفئة الثالثة: المستوى المرتفع، من (3.68– 5).

ثبات استبانة أنماط السلوك الإداري:

تم حساب ثبات الاستبانة من خلال استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test– retest): وذلك عن طريق تطبيق الأداة على عينة من خارج عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات وعددهم (25) معلماً ومعلمة، ثم إعادة التطبيق بعد أسبوعين عليهم، إذ تم حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الثبات بين التطبيقين وكانت الدرجة الكلية للثبات بهذه الطريقة (0.92)، كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لفقرات مجالات الأداة الثلاثة، والجدول (3) يبين معاملات الثبات وفق الطريقتين.

جدول (3)

معامل ثبات الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون طريقة الاختبار وإعادته (test- retest) وطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach alpha)

الرقم	المجال	بيرسون	كرونباخ ألفا
.1	النمط الاستشاري الديمقراطي	**0.90**	**0.83**
.2	النمط التشاركي الديمقراطي	**0.89**	**0.86**
.3	النمط الاستبدادي الخير	**0.83**	**0.79**
.4	النمط الاستبدادي التسلطي	**0.87**	**0.89**
	الدرجة الكلية لثبات الاستبانة	**0.92**	

2. استبانة الطموح الأكاديمي للمعلمين:

تم تطوير استبانة لمعرفة مستوى الطموح الأكاديمي للمعلمين، وقد تم إعداد الاستبانة وتطويرها بعد القيام بالعديد من الإجراءات، إذ تمت مراجعة الأدب النظري المتعلق بمستوى الطموح، والإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بهذا الموضوع مثل دراسة محمد (2002)، ودراسة أبو سمرة وعمران والطيطي (2004)، ودراسة غريب والعضايلة (2010)، ودراسة شعلة (2004)، ودراسة القطناني (2011).

وفي ضوء ما سبق فقد تم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، كما في الملحق (1)؛ وذلك لقياس الدرجة الكلية لمستوى الطموح الأكاديمي لدى المعلمين، وقد تكونت من (13) فقرة، تمت صياغتها بالاتجاه الإيجابي.

صدق استبانة الطموح الأكاديمي للمعلمين:

تم التحقق من صدق الأداة بطريقة صـــدق المحتـــوى (Content Validity)، إذ تـــم عرض الاستبانة على (16) محكماً من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية، والإدارة العامـــة وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، في الجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة البتراء، وجامعة عمان الأهلية، ويشير الملحق (2) إلى أســـماء المحكمـــين وتخصصاتهم، ومواقع عملهم، وقد طلب إلى المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم علـــى درجـــة صحة الفقرات، ومناسبتها لقياس الطموح الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت، وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة، وحذف أية فقرة يرونها غير مناسبة، ومن ثم تم الأخذ بملاحظات المحكمين، إذ اعتمدت النسبة (80%) فأكثر من آراء المحكمين للموافقة علـــى الفقرة.

وفي ضوء آراء المحكمين، فقد كان هناك اتفاق كامل من جميع المحكمين على فقــرات الاستبانة دون حذف او إضافة، كما تم الاتفاق على صياغة الفقرات دون أي تعديل لغوي، إلا ما كان في كلمة واحدة في الفقرة (8) وهي "كمال"، وأصبحت "إكمال"، وهو خطأ مطبعي، وبهــذا فقد بقيت فقرات استبانة الطموح الأكاديمي للمعلمين (13) فقرة، وتقيس الدرجة الكلية لمــستوى الطموح الأكاديمي للمعلمين، وتمت صياغة فقرات الاستبانة بالاتجاه الإيجــابي، والملحــق (3) يبين الاستبانة بصورتها النهائية.

وقد توزعت الإجابات عن أداة القياس بمدرج مكون من خمسة مستويات هي: موافق بشدة، وأعطي الوزن (5) علامات، وموافق، وأعطي الوزن (4) علامات، ومحايد، وأعطي الوزن (3) علامات، ومعارض، وأعطي الوزن (2) علامتين، ومعارض بشدة، وأعطي الوزن (1) علامة واحدة، وقد تم تحديد مستوى الطموح الأكاديمي على النحو الآتي:

- الفئة الأولى: المستوى المنخفض، من (اقل من 2.33).
- الفئة الثانية: المستوى المتوسط، من (2.34– 3.67).
- الفئة الثالثة: المستوى المرتفع، من (3.68 – 5).

ثبات استبانة أنماط السلوك الإداري:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test–retest): وذلك عن طريق تطبيق الأداة على عينة من خارج عينة الدراسة من المعلمين والمعلمــات وعــددهم (25) معلماً ومعلمة، ثم إعادة التطبيق بعد أسبوعين عليهم، إذ تم حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الثبات بين التطبيقين وكانت الدرحة الكلية للثبات بهذه الطريقة (0.88).

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم إعداد أداتي الدراسة، والتحقق من صدقهما وثباتهمـا، واعتمـاد الاسـتبانة بصورتها النهائية (الملحق 3)، تم تحديد المحافظات التي تكون منها مجتمع الدراسـة وعـددها ست محافظات، وتحديد عدد المعلمين والمعلمات في كل محافظة من محافظات دول الكويـت، والبالغ عددهم (12363) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات وزارة التربية في دولة الكويت، ثم تم اختيار ثلاث محافظات من دولة الكويت بالطريقة العنقودية العشوائية، وتحديد عـدد المـدارس فيها، والذي تمثل بـ (69) مدرسة ثانوية حكومية، ثم تم اختيار (10) معلمين ومعلمـات مـن مدارس الذكور ومدارس الإناث في المحافظات الثلاث، وبلغ عدد العينة النهائي (688) معلمـاً ومعلمة في المدارس الثانوية في دولة الكويت للعام الدراسي 2012/ 2013م.

وتم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة عمان العربية، ومخاطبة وزارة التربية بدولة الكويت، التي بدورها قامت بمخاطبة المناطق التعليميـة الـثلاث، ومدارسـها الثانويـة الحكومية عينة الدراسة، (الملحق، 4)، وتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسـة البـالغ عـدد أفرادها (700) معلم ومعلمة، وبعد جمعها، والتأكد من الاستبانات، كان عدد الفاقد منهـا (10) استبانات، والتي لا تصلح للتحليل بسبب عدم تعبئة فقراتها استبانتين، وبهذا أصبح العدد النهائي للعينة (688) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية في دولة الكويت.

وتم تفريغ الاستبانات وفق برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، واختيار الإحـصائيات المناسبة للتحليل، والخروج بنتائج الدراسة، وتدوينها وفق الأسـئلة، ثـم مناقـشتها، واقتـراح التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل:** اشتملت هذه الدراسة على متغير مستقل واحد وهو: أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية وفق نظرية ليكرت، وله أربعة أنماط وهي:
    1. النمط التشاركي الديمقراطي.
    2. النمط الاستشاري الديمقراطي.
    3. النمط الاستبدادي التسلطي.
    4. النمط الاستبدادي الحر.
- **المتغير التابع:** اشتملت الدارسة على متغير تابع واحد وهو مستوى الطموح الأكاديمي لدى المعلمين.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات التي تم جمعها في ذاكرة الحاسوب؛ لتحليلها ومعالجتها باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

وقد اعتمد الباحث تقسيم مستويات المقياس إلى ثلاثة مستويات: منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وقد تم حساب مدى كل من هذه المستويات الثلاثة وفق المعادلة الآتية:

$$\text{المستوى} = \frac{\text{القيمة العليا للبديل} - \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$= \frac{5 - 1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبذلك يكون مستوى أنماط السلوك الإداري، أو مستوى الطموح على النحو الآتي :

- المستوى المنخفض: (2.33 فأقل)
- المستوى المتوسط : (2.34 – 3,67)
- المستوى المرتفع : (3.68 – 5)

الفصل الرابـــــع

نتائــــــــج الدراســــــة

الفصل الرابع

نتائـــــــج الدراســــــــة

يشتمل هذا الفصل على النتائج التي تم التوصل إليها، وقد تم عرض النتائج وفق أسئلة الدراسة وترتيبها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أنماط السلوك الإداري السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولـــة الكويـــت وفقاً لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب لأنماط السلوك الإداري السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويـــت وفقا لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمين، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لأنماط السلوك الإداري السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقا لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الشيوع
2	التشاركي الديموقراطي	3.71	0.54	1	مرتفعة
1	الاستشاري الديموقراطي	3.42	0.70	2	متوسطة
3	الاستبدادي الحر	3.14	0.53	3	متوسطة
4	الاستبدادي التسلطي	2.60	0.70	4	متوسطة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.60-3.71)، إذ جـــاء النمط التشاركي الديموقراطي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.71)، وبانحراف

معياري (0.54)، وبدرجة مرتفعة، وجاء النمط الاستشاري الديموقراطي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.42)، وبانحراف معياري (0.70)، وبدرجة متوسطة، بينما جاء النمط الاستبدادي الحر في المرتبة قبل الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.14)، وبانحراف معياري (0.53)، وبدرجة متوسطة، وجاء النمط الاستبدادي التسلطي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.60)، وبانحراف معياري (0.70)، وبدرجة متوسطة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل نمط على حدة، إذ كانت على النحو الآتي:

1. النمط الاستشاري الديموقراطي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستشاري الديموقراطي، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات النمط الاستشاري الديموقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الشيوع
9	يتعاون المدير مع المعلمين في كل أمور وتعليمات المدرسة.	3.69	.86	1	مرتفعة
3	يشجع مدير المدرسة اهتمامات المعلمين.	3.63	.83	2	متوسطة
1	يحرص مدير المدرسة على علاقته الطيبة مع المعلمين.	3.61	.79	3	متوسطة
6	يشترك المدير مع المعلمين في وضع سياسة العمل	3.61	.84	3	متوسطة
5	يحفز مدير المدرسة المعلمين، للمساهمة في تطوير العمل.	3.44	.85	5	متوسطة
7	ينسق المدير جهود العمل مع المعلمين.	3.44	1.02	5	متوسطة
2	يشجع مدير المدرسة وجود العلاقة بين المعلمين.	3.37	.97	7	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الشيوع
8	يتواصل المدير مـــع المعلمـــين باســـتمرار دون انقطاع	3.29	1.07	8	متوسطة
10	يتيح المدر الفرصة لإبداء الرأي	3.21	1.01	9	متوسطة
4	يوفر مدير جواً مريحاً نفسياً بين المعلمين.	2.95	1.12	10	متوسطة
الدرجة الكلية للنمط الاستشاري الديموقراطي		**3.42**	**.70**		**متوسطة**

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مـــا بـــين (2.95– 3.69)، إذ جاءت الفقرة (9) والتي تنص على "يتعاون المدير مع المعلمين في كل أمور وتعليمات المدرسة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.69)، بينما جاءت الفقرة (4) ونصها "يوفر مـــدير جواً مريحاً نفسياً بين المعلمين" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.95). وبلغ المتوسط الحسابي للنمط الاستشاري الديموقراطي ككل (3.42).

2. النمط التشاركي الديموقراطي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراســـة على فقرات النمط التشاركي الديموقراطي، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات النمط التشاركي الديموقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الشيوع
17	يتعـــاون المـــدير مـــع المعلمـــين فـــي وضـــع استراتيجيات العمل.	4.45	.50	1	متوسطة
15	ينظم المدير اجتماعات منتظمة مع المعلمين	4.43	.50	2	متوسطة
18	يعمل المدير على إشراك المعلمين غـــي صـــنع القرارات .	3.92	.75	3	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الشيوع
14	يتيح المدير الفرصة للمعلمين على إبداء الرأي.	3.60	.92	4	متوسطة
13	يعمم المدير اهتماماً كبيــراً لأفكــار المعلمــين الإبداعية.	3.51	.59	5	متوسطة
11	يجتمع المدير مع المعلمين ضمن جدول التقــويم بانتظام	3.35	1.09	6	متوسطة
12	يحتــرم المــدير مكانــة المعلمــين الاكاديميــة والاجتماعية	3.25	.88	7	متوسطة
16	يعمل المــدير علــى مــنح المعلمــين المكانــة الاجتماعية المناسبة .	3.15	1.16	8	متوسطة
الدرجة الكلية للنمط التشاركي الديموقراطي		**3.71**	**.54**		**مرتفعة**

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قــد تراوحــت مــابين (3.15- 4.45)، إذ جاءت الفقرة (17) والتي تنص على "يتعاون المدير مع المعلمين في وضع استراتيجيات العمل" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.45)، بينما جاءت الفقرة (16) ونصها "يعمل المدير على منح المعلمين المكانة الاجتماعية المناسبة" في الرتبة الأخيــرة وبمتوســط حــسابي بلــغ (3.15). وبلغ المتوسط الحسابي للنمط التشاركي الديموقراطي ككل (3.71).

3. النمط الاستبدادي الحر

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتبة لاستجابات أفــراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستبدادي الحر، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات النمط الاستبدادي الحر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الشيوع
25	يسمح المدير للتخطيط في العمل وتنظيمه.	3.43	.71	1	**متوسطة**
23	يعمل المدير على فض النزاعات بين المعلمين.	3.36	.82	2	**متوسطة**
22	يأخذ المدير بآراء المعلمين في حل مشكلات العمل.	3.35	1.04	3	**متوسطة**
24	يعزز المدير الأساليب الإشرافية وفقاً للتعليمات.	3.31	.83	4	**متوسطة**
26	يسمح المدير للمعلمين بالمشاركة في التطوير.	3.08	.94	5	**متوسطة**
19	يسمح المدير للمعلمين بتطوير قدرتهم على الإبداع والابتكار في العمل.	3.05	.77	6	**متوسطة**
27	يسامح المدير المعلمين ببعض الأخطاء بالعمل.	3.01	.83	7	**متوسطة**
21	يثق المدير بالمعلمين بشكل محدود.	2.84	.72	8	**متوسطة**
20	يحرص المدير على سير العمل سيراً روتينياً	2.80	.83	9	**متوسطة**
الدرجة الكلية للنمط الاستبدادي الحر		**3.14**	**.53**		**متوسطة**

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.80– 3.43)، إذ جاءت الفقرة (25) والتي تنص على "يسمح المدير للتخطيط في العمل وتنظيمه" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.43)، بينما جاءت الفقرة (20) ونصها "يحرص المدير على سير العمل سيراً روتينياً" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.80). وبلغ المتوسط الحسابي للنمط الاستبدادي الحر ككل (3.14).

4. النمط الاستبدادي التسلطي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط الاستبدادي التسلطي، والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات النمط الاستبدادي التسلطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الشيوع
28	ينفذ مدير المدرسة عمل الخطط الدراسية لوحده فقط	2.97	.94	1	متوسطة
30	يرفض المدير منح الصلاحيات للمعلمين.	2.59	.93	2	متوسطة
34	يتعامل المدير مع المعلمين بطريقة فوقية.	2.57	1.02	3	متوسطة
32	يحافظ المدير على وقت العمل بشكل كبير.	2.55	1.11	4	متوسطة
33	يلزم المدير المعلمين بانجاز العمل بالوقت المحدد	2.54	.98	5	متوسطة
31	يركز المدير على علاقات العمل الرسمية.	2.50	1.22	6	متوسطة
29	يتمسك المدير بقراراته الشخصية المتعلقة بالعمل	2.49	.87	7	متوسطة
الدرجة الكلية للنمط الاستبدادي التسلطي		**2.60**	**.70**		**متوسطة**

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.49- 2.97)، إذ جاءت الفقرة (28) والتي تنص على "ينفذ مدير المدرسة عمل الخطط الدراسية لوحده فقط" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.97)، بينما جاءت الفقرة (29) ونصها "يتمسك المدير بقراراته الشخصية المتعلقة بالعمل" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.49). وبلغ المتوسط الحسابي للنمط الاستبدادي التسلطي ككل (2.60).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب لمستوى الطموح الأكاديمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الطموح الأكاديمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	ابذل قصارى جهدي لتنمية مقدراتي المعرفية.	3.73	.80	1	مرتفع
9	توفر لي إدارتي التعليمية إمكانية المشاركة في دورات تدريبية خارجية.	3.67	.94	2	متوسط
3	أسعى للحصول على مؤهل علمي أعلى	3.59	.96	3	متوسط
7	أحدد مستوى طموحي في حدود إمكانياتي وفق متطلبات عملي.	3.52	1.07	4	متوسط
5	أحدد مستوى طموحي في حدود مقدراتي العقلية.	3.50	.89	5	متوسط
13	تساعد المدرسة المعلم في أعمال دراسته من خلال تخفيف العبء الدراسي.	3.48	.94	6	متوسط
12	تساعد المدرسة في توفير منح دراسية للمعلمين المتميزين.	3.47	.94	7	متوسط
4	أقوم بالأعمال التي تحقق مصالحي الخاصة.	3.46	1.04	8	متوسط
6	أحدد مستوى طموحي في حدود إمكانياتي المادية.	3.39	.97	9	متوسط
11	توفر لي المدرسة الفرصة الكافية لاستكمال دراستي الجامعية.	3.33	1.13	10	متوسط
2	أحل المشكلات التي تواجهني معتمداً على نفسي.	3.20	1.10	11	متوسط
10	توفر لي مهنة التعليم فرص النمو الذاتي .	3.12	1.12	12	متوسط
8	إكمال دراستي العليا يساعدني على تطوير مهاراتي ومعارفي.	3.02	1.13	13	متوسط
	المستوى الكلي للطموح الأكاديمي	**3.42**	**.81**		**متوسط**

يبين الجدول (9) أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.42)، وبانحراف معياري (0.81)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.02-3.73)، إذ جاءت الفقرة (1) والتي تنص على "ابذل قصارى جهدي لتنمية مقدراتي المعرفية"

في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وبانحراف معياري (0.80)، ويقابل هذا المتوسط المستوى المرتفع، بينما جاءت الفقرة (8) ونصها "إكمال دراستي العليا يساعدني على تطوير مهاراتي ومعارفي" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.02). وانحراف معياري (1.13)، وبمستوى متوسط.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقا لنظرية ليكرت والطموح الأكاديمي لدى المعلمين.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقا لنظرية ليكرت والطموح الأكاديمي لدى المعلمين، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقا لنظرية ليكرت والطموح الأكاديمي لدى المعلمين

نمط السلوك الإداري	معامل الراتباط	الطموح الاكاديمي
الاستشاري الديموقراطي	معامل الارتباط ر	.373**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	688
التشاركي الديموقراطي	معامل الارتباط ر	.371**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	688
الاستبدادي الحر	معامل الارتباط ر	-.329**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	688
الاستبدادي التسلطي	معامل الارتباط ر	-.213**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	688

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (10) ما يأتي:

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين كل من النمطين الاستشاري الــديموقراطي والتشاركي الديموقراطي من جهة، والطموح الأكاديمي لدى المعلمين من جهة أخرى.
- وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين كل من النمطين الاستبدادي الحر والاستبدادي التسلطي من جهة، والطموح الأكاديمي لدى المعلمين من جهة أخرى.

الفصل الخامس

مناقشة النتائــج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائــج والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، واقتراح التوصيات فــي ضــوء نتائج الدراسة، وقد تم عرض مناقشة النتائج وفق ترتيب أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أنماط السلوك الإداري السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولــة الكويــت وفقاً لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمين؟

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بأنماط السلوك الإداري وفق نظرية ليكرت لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين أن النمط التشاركي الديموقراطي جاء في الرتبــة الأولــى، وبدرجــة مرتفعة، وجاء النمط الاستشاري الديموقراطي في الرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، بينمــا جــاء النمط الاستبدادي الحر في الرتبة قبل الأخيرة، وبدرجة المتوسطة، وجــاء الــنمط الاســتبدادي التسلطي في الرتبة الأخيرة، وبدرجة متوسطة.

وقد جاءت هذه النتائج لتعكس واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويــت لأنماط السلوك الإداري الإيجابي، والتي تقوم على مبــادئ الــنمط الــديمقراطي، إذ يمــارس المديرون والمديرات الأنماط الإدارية الحديثة، والتي تقــوم علــى اســتخدام الــدور القيــادي الديموقراطي الذي يشجع على التفاعل والتشارك بين مدير المدرسة والمعلمين، بما يساعد على تحقيق الأهداف التربوية.

وتعزى هذه النتيجة إلى إحساس المعلمين والمعلمات بدعم وزارة التربية والتعليم لسياسة التعاون والتشارك بين المعلم والمدير؛ للوصول إلى مرحلة التشارك في عملية صنع القــرارات

المتعلقة بالنواحي الإدارية أو التعليمية في المدارس الثانوية، إذ اهتمت الإدارات العليا بالمناطق التعليمية بإيجاد بيئة عمل مريحة تحفز المعلمين على الإبداع في عملهم من خلال التواصل المستمر بين المعلمين في المدارس الثانوية ومدير المدرسة .

في حين إن رأي المعلمين والمعلمات عينة الدراسة يشير إلى تدني مستويات استخدام الإدارات المدرسية لنمط الإدارة الاستبدادي الحر، فقد جاء بدرجة متوسطة، وهو أحد الأنماط الإدارية التي يحاول من خلالها مدير المدرسة ممارسة دوره وفق التعليمات الحكومية، والذي يبرز من خلال الحرص على الالتزام بتسيير العمل بشكل روتيني، وبمستوى ثقة محدود بين المدير والمعلم، وكذلك قيام مدير المدرسة الثانوية بمشاركة المعلمين في التخطيط للعمل في المدرسة وتطوير العمليات الأكاديمية والإدارية وحل المشاكل الإدارية التي تواجه المعلمين؛ مما يشير إلى إن مديري المدارس الثانوية لا يستخدمون هذا النمط بشكل كبير في عملهم ومع جميع المعلمين في مدارسهم وإنما قد يلجأ المدير إلى استخدام هذا النمط مع المعلمين الجدد والذين لا يمتلكون خبرة ومعرفة كافية بالعملية التدريسية.

أما فيما يتعلق بالنمط التسلطي الاستبدادي فقد جاءت نتائج آراء المعلمين والمعلمات تشير إلى أن هذا النمط هو الأقل ممارسة من قبل مديري المدارس الثانوية، إذ يتسم هذا النمط بالتسلط الإداري، وعدم إشراك المعلمين في عملية صنع القرار، أو منح المعلمين صلاحيات الكافية لأداء عملهم.

وربما تعود هذه النتيجة إلى إحساس المعلمين باهتمام الإدارات بالمناطق التعليمية الثلاث عينة الدراسة، وتأكيدها على المديرين والمديرات للابتعاد عن ممارسة الأنماط الإدارية التسلطية، والتي تقوم على إهمال دور المعلم، وعدم إشراكه في القرارات التربوية، واستخدام أساليب العقاب والتهديد مع المعلمين، وهذا الإحساس جاء من خلال ما لمسه المعلمون

والمعلمات من أساليب إدارية إيجابية تمارس عليهم من قبل المديرين والمديرات، ومحاولة إشراك المديرين والمديرات للمعلمين والمعلمات في عمليات صنع القرار التربوي واتخاذه، فضلاً عن ممارسة المديرين والمديرات مبادئ العلاقات الإنسانية في العمل الإداري، وهذا من أهم أسباب نتيجة الدراسة الحالية في هذا السؤال.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة بالمر (Palmer, 1995)، عياصرة (2003)، ودراسة الدعيس (2003)، ودراسة رضي (2006)، ودراسة الأوسي (2008)، ودراسة السعود (2009 ب)، ودراسة الفهيدي (2009)، ودراسة العجارمة (2012)، إذ أشارت نتائج تلك الدراسات أن أكثر أنماط السلوك الإداري شيوعاً، وانتشاراً لدى مديري المدارس ومديراتها هي الأنماط الديمقراطية والإيجابية، والتشاركية، وأن أقلها انتشاراً وشيوعاً لدى مديري المدارس ومديراتها، هي الأنماط التسلطية، والاستبدادية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كان متوسطاً، وجاءت الفقرة (1) والتي تنص على "ابذل قصارى جهدي لتنمية مقدراتي المعرفية" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وبانحراف معياري (0.80)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة (8) ونصها "إكمال دراستي العليا يساعدني على تطوير مهاراتي ومعارفي" في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.02). وانحراف معياري (1.13)، وبمستوى متوسط.

وتشير نتيجة هذا السؤال إلى أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ليس بالمستوى المطلوب، وإنما تدل هذه النتيجة على وجود بعض العقبات والصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تحقيـــق مستويات طموحاتهم، إذ إن هناك مستوى من الطموح الأكاديمي، ولكن هذا المستوى لـــم يكـــن وفق الصورة الفضلى لطموح المعلمين والمعلمات.

وقد تكون هناك أسباب داخلية في هذه النتيجة تعود إلى المعلمين والمعلمـــات، وعـــدم رغبتهم في تنمية طموحاتهم الأكاديمية، وتدني مستوى الدافعية الداخلية لديهم لإكمال دراســـتهم الجامعية العليا، أو تطوير الجوانب الأكاديمية.

كما قد تعود أسباب هذه النتيجة إلى وجود بعض المعوقات المهنية في وظائفهم، إذ قـــد تؤثر الدراسة في دوام المعلمين والمعلمات في مدارسهم، وتستغرق وقتهم جميعه، مما يـــضطر المعلم أو المعلمة إلى الغياب المتكرر عن العمل، وهذا الأمر يـــزعج الإدارات فـــي المنـــاطق التعليمية، ويربك العملية التعليمية في المدارس، مما أدى إلى وضـــع الإدارات لـــبعض القيـــود لإكمال الدراسات العليا لكل من المعلمين والمعلمات، وهذا ادى إلى تدني مـــستويات الطمـــوح الأكاديمي لدى المعلمين.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى تدني مستويات الحوافز المادية والوظيفية لطلبة الدراسات العليا، أو عدم تلبية الحوافز لطموحات، ورغبات المعلمين والمعلمات ذوي المؤهلات العلميـــة العليا، وهذا بدوره يؤدي إلى انخفاض مستوى الطموح الأكاديمي للمستوى المتوسط.

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى وجود عوامل شخصية وأسرية واجتماعية تواجه المعلم أو المعلمة مثل الزواج، وما يتعلق به من تجهيزات، والحاجة إلى الوقت لهذه التجهيزات،

والحياة الأسرية، وما يتبعها من إلتزامات وظروف تقلل من الفرص والأوقات للسماح للمعلم او المعلمة لإكمال دراستهم العليا، وتحقيق مستويات الطموح لديهم.

لم يجد الباحث أية دراسة اتفقت في نتائجها مع نتائج هذا السؤال الذي يشير إلى درجة متوسطة لمستوى الطموح الأكاديمي، إنما وجد بعض الدراسات التي اختلفت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية مثل دراسة شامبلس (Chambliss, 2000)، دراسة أبو سمرة وعمران والطيطي (2004) إذ أشارت نتائج هاتين الدراستين إلى أن مستوى الطموح جاء بدرجة مرتفعة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت والطموح الأكاديمي لدى المعلمين؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين كل من النمطين الاستشاري الديموقراطي والتشاركي الديموقراطي من جهة، والطموح الأكاديمي لدى المعلمين من جهة أخرى.

كما أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين كل من النمطين الاستبدادي الحر والاستبدادي التسلطي من جهة، والطموح الأكاديمي لدى المعلمين من جهة أخرى.

ويعتقد الباحث أن سبب العلاقة الارتباطية الإيجابية يعود الى أن النمط الاستشاري الديموقراطي، والنمط التشاركي الديموقراطي يساعدان على منح المعلمين الثقة بمقدراتهم

وامكانتهم في العمل ويسهمان في زيادة مقدرتهم على الابداع في عملهم مما يزيد من رغبتهم في إكمال دراستهم العليا للوصول إلى أعلى الدرجات العلمية، باعتبار أن معظم المعلمين لديهم رغبة وطموح في إكمال دراستهم وعلى الأغلب يرتبط ذلك بتوافر عنصرين يتمثل الأول في الدافع الشخصي ورغبة المعلم في اكتساب مهارات ومعارف جديدة في مجال تخصصه والذي يتحقق من خلال إكمال الدراسة العليا سواء داخل الكويت أو خارجها، أما الدافع الاخر فيتمثل في بيئة المعلم ومقدرتها على توفير بيئة ومناخ عمل استثارت طموحه الأكاديمي من خلال ممارسة مديري الممارسة الثانوية الحكومية في الكويت للأنماط الاستشاري الديموقراطي، والتشاركي الديموقراطي بمستوى يساعد على تعزيز العلاقة بين المعلم ومدير المدرسة مما يدفع المعلم إلى العمل بإخلاص وتفاني في العمل والسعي لتطوير مهارته وخبراته من خلال الدورات التدريبية وكذلك من خلال إكمال دراسته العليا.

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية لم يجد دراسة اتفقت أو اختلفت في نتائجها مع نتائج هذا السؤال، وذلك يعود إلى عدم وجود دراسات ذات الصلة بالعلاقة بين أنماط السلوك الإداري ومستوى الطموح الأكاديمي.

التوصيات

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج، وفي ضوء تلك النتائج فإنّ الباحث يوصي بما يأتي:

- تعزيز وزارة التربية الكويتية نمطي السلوك الإداري الديمقراطي التشاركي والاستشاري من خلال عقد الندوات، والمؤتمرات، ووضع البرامج التدريبية، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لتفعيل الأنماط الإدارية الإيجابية.
- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم الكويتية بمنح مديري المدارس ومديراتها صلاحيات كافية لإدارة المدرسة، وبما يتناسب مع طبيعة البيئة المدرسية لتوفير بيئة عمل مناسبة تساعد على رفع مستويات الطموح الأكاديمي لدى المعلمين.
- توفير وزارة التربية في دولة الكويت للمعلمين والمعلمات الذين يرغبون في إكمال دراستهم الجامعية الوسائل والسبل التي تساعدهم على إكمال دراستهم، ومراعاة ظروفهم الدراسية لتحقيق مستويات أعلى في الطموح الأكاديمي لدى المعلمين والمعلمات.
- توفير فرص النمو المهني، من خلال التدريب، وتوفير مقاعد مخصصة للدراسات العليا، على نفقة وزارة التربية، لرفع مستويات الطموح الأكاديمي لدى المعلمين والمعلمات.
- أن تقوم وزارة التربية والتعليم الكويتية باختيار البيئة التعليمية المناسبة المهيئة بالشكل المناسب للمعلمين بما يساعد على رفع مكانتهم الاجتماعية وتمكنهم من تحسين أدائهم الوظيفي بما ينعكس على تحسين لوضع المدرسي بشكل عام.
- ضرورة إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بطموح المعلمين في ضوء ندرة الدراسات العربية المتعلقة بالطموح الأكاديمي للمعلمين.

قائمة المراجع

المراجع العربية

المصري، ابن منظور (1995). **لسان العرب**. المجلد الثامن، بيروت: دار صادر.

أبو سمرة، محمود وعمران، محمد ولطفي، محمد (2004). المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلابها. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. 44 (6): 23 – 97.

أبو شهبة، هناء (1987). **علاقة مستوى الطموح ببعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طلاب كلية التربية العالية والمتوسطة بمدينة جدة بالسعودية**. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحث منشور في المؤتمر الثالث لعلم النفس، القاهرة، مصر.

أبوسمرة، محمود وعمران، محمد والطيطي، محمد (2004). المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلابها. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (44): 197– 236.

أبوعابد، محمود محمد (2006) **اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة**، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

أحمد، أحمد إبراهيم (2003). **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة**، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

أحمد، هدى عبدالرحمن (2010) تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجدة. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، 16، (1): 11–60.

أسعد، وليد (2005). **الإدارة المدرسية**. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الأغبري، عبد الصمد (2000) . **الإدارة المدرسية البعد التخطيطـــي والتنظيمـــي المعاصـــر.** بيروت: دار النهضة العربية.

الشيخ، سليمان وأنور، عبد الرحيم (1993). **مهارات التعليم والاستذكار وعلاقتهما بالتحصيل**

البوهي، فاروق شوقي. (2001). **الإدارة التعليمية والمدرسية**، القـــاهرة: دار قبـــاء للطباعـــة والنشر والتوزيع.

التميمي, حيدر علي حيدر (1989) **السلوك الاداري للمشرفين الاختصاصين الاداريين كمـــايراه المديرين والمعاونين** , رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة بغداد، بغداد، العراق.

الجعبري، عالية (2004). **أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانويـــة الحكوميـــة فـــي محافظة عمان العاصمة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتهـــا بمـــستويات احتـــراقهم النفسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين (2007). **الإدارة التربوية.** عمـــان: دار المـــسيرة للنشر والتوزيع.

حسن، ماهر محمد (2004). **القيادة: أساسيات ونظريات**، ط1، عمان: دار الكندي.

الحسنية، سليم ابراهيم (1999). **السلوك الاداري والتنظيمي والعلوم السلوكية.** عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الحلبي، حنان (2000). **مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية، دراســـة ميدانيـــة فـــي مدينة دمشق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

حمادات، محمد حسن (2006). **القيادة التربوية في القرن الجديد.** عمان: دار الحامـــد للنـــشر والتوزيع.

الخطيب، رجاء (1991). **اغتراب الشباب وحاجاتهم النفسية**. بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس بمصر. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو.

دسوقي، كمال محمد (1988). **علوم النفس**. القاهرة : مكتبة الدار الدولية للنشر والتوزيع.

دواني، كمال وديراني، عيد (1984)، العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الأردنية وشعور المعلمين بالأمن. **مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والتربوية**، 6، (11): 33- 48.

الدوري، حسين والأعرجي، عاصم (1978). **مبادئ الادارة العامة**. بغداد: مطبعة عصام.

الدويك، تيسير (2005). **إدارة المدرسة الفعالة: مقوماتها وآفاقها**. عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد (1992). **أساس البلاغة**. دمشق: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

زهران، محمود (1984). **نظرية المنظمة**، القاهرة: مكتبة عين شمس للطباعة والنشر.

الزيات، فتحي (1996). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سالم, أكرم (2008) تحولات البلدان الصناعية في بداية القرن الماضي ونشأة المدرسة السلوكية, **مجلة الحوار المتمدن**، العدد 2002، 55- 71.

سرحان، نظمية (1996). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السعود، راتب وبطاح، احمد (1993). اختيار مدير المدرسة الثانوية في الأردن- أسس مقترحة. **أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 9، (1): 9-13.

السعود، راتب (2007). **الإشراف التربوي: مفهومه، ونظرياته، وأساليبه.** عمان: مكتبة طارق للنشر والتوزيع.

السعود، راتب (2009 أ). **الإدارة التربوية: مفاهيم وآفاق.** عمان: مكتبة طارق للنشر والتوزيع.

السعود، راتب (2009 ب). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسس ليكرت (نظام 1–نظام 4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 5، (3): 249 – 262.

السعيدي، محمد (1998). **النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عُمان كما يتصور المعلمون والمعلمات العاملون معهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، صلالة، عُمان.

سلام، عبد الحميد (1982) بعض العوامل الموثره على السلوك الاداري لمديرى وكلاء المدارس في قطر، **مجلة دراسات في الادارة التربوية**، المجلد السادس، مركز البحوث التربوية، الدوحة: جامعة قطر.

الشافعي، سهير إبراهيم (2012). الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، 23، (92): 315– 348.

الشرعة، حسين (1998). علاقة مستوى الطموح والجنس بالنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. **مؤتة للبحوث والدراسات**. 13 (5). 11– 33.

شعلة، الجميل محمد (2004). الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة: دراسة تنبؤية. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 14**، (57): 178– 201.

الشمايلة، معن أمين (2006). **الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

شوقي، طريف (1992). **السلوك القيادي وفعالية الإدارة.** القاهرة: مكتبة غريب.

الطبيب، أحمد محمد (1999). **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة.** الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الطويل، هاني عبد الرحمن (2001)، **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، ط3، عمان: دار وائل للنشر.

عابدين، محمد عبد القادر (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عباس، علي (2004). **أساسيات علم الإدارة**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالعال، سيد (1976). **دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي في نماذج المجتمع المصري.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

عبدالفتاح، كاميليا إبراهيم (2007). **مستوى الطموح والشخصية.** الرياض: دار الزهراء.

عبدالفتاح، كاميليا (2007). **مستوى الطموح والشخصية.** بيروت: دار النهضة للنشر والتوزيع.

عبدالمنعم، نادية ومصطفى، علي (2008). **الإدارة المدرسية المعاصرة في ظل المتغيرات العالمية.** القاهرة: المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

عبدالوهاب، سيد عبدالعظيم (1992). **دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المقدرات العقلية والسمات الانفعالية الشخصية خلال بعض مراحل** النمو. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، مصر.

عبيدات، أحمد محمد (1982). **القيم المؤثرة في السلوك الاداري لمدير المدرسة الثانوية في الاردن وموقع القيم الاسلامية منها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العجمي، محمد حسنين (2008). **القيادة التربوية: الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزة.** القاهرة: دار الجامعة الجديدة

عريفج، سامي سلطي (2007). **الإدارة التربوية المعاصرة**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عطوي، جودت عزت. (2004). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. عمان: دار الثقافة والنشر والتوزيع.

عطية، إبراهيم (1995). **معاملة الوالدين للأبناء وعلاقتها بمستوى الطموح: دارسة مقارنة بين التلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر.

على، محمد النوبي (2010). **قياس مستوى الطموح لذوي الإعاقات السمعية والعادين**. عمان:

علي، محسن وغالي، حيدر (2010). **القيادة التربوية: مدخل استراتيجي**. بيروت: المؤسسة الحديثة للكتاب.

علي، محمد النوبي (2010). **قياس مستوى الطموح لذوي الإعاقات السمعية والعادين**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العميان، محمود سلمان (2008). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. عمـــان: دار وائـــل للنشر والتوزيع.

عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن (2003). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الدعيس، محمد ناجي (2003). **أنماط السلوك الإداري لدى مديري عمـــوم ومـــديرات الإدارات ورؤساء الأقسام في جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية وعلاقتـــه برضـــا موظـــف الجامعة عن العمل**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عياصرة، علي أحمد (2006). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، ط1، عمان: دار الحامـــد للنشر والتوزيع.

غريب، أيمن عواد والعضايلة، عدنان عبدالسلام (2010). المناخ الجـــامعي وعلاقتـــه بدافعيـــة الإنجاز والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية. **مجلة الثقافة والتنمية، 11**، (37): 38- 77.

الغريب، رمزية (1990). **التعلم دراسة نفسية: تفسيرية وتوجيهية**. القاهرة: مكتبـــة الأنجلـــو المصرية.

البدري، طارق عبد الحميد (2005). **أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها**. عمّان: دار الفكـــر ناشرون وموزعون.

الغمري، إبراهيم (1982). **الأفراد والسلوك التنظيمي**، ط1، القاهرة: دار الجامعات المصرية.

القحطاني، سالم سعيد (2001). **القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القيادة العالمي**، الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

قربي، سوسن عبد الكريم (2008). **العلاقة بين مستوى الطموح وبعد الانبساط – الانطواء لدى عينة من طلبة مدارس المثلث الشمالي في ضوء بعض التغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك، اربد، الأردن .

القطناني، علاء سمير موسى (2011). **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

بركات، زياد (2008). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة**، 1، (2): 219-261.

قندلفت، أولغا (2002). **التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية المقدرات المهنية لدى الصف الأول والثاني ثانوي مهني بمدينة دمشق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

كنعان، نواف (2007)، **القيادة الإدارية**. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الماشي، مجبل علوان (1998). **التوقعات المستقبلية للأدارة الجامعية في القرن الحادي والعشرين كلية التربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

محمد، محمد علي (2002). الطموح الإداري لدى ذوي التفكير المنطقي والمعتقدون بالحظ عند معلمي المرحلة الإعدادية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة المنوفية**، 17، (2): 197 -237.

محمود، شريف (2001). **دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني الصناعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

النمر، سعود بن محمد وخاشقجي، هاني يوسف ومحمود، محمد فتحي وحمزاوي، محمد سـيد. (2006). **الإدارة العامة: الأسس والوظائف**، الرياض: مكتبة الشقري.

هاشم، زكي محمود (1980). **الجوانب السلوكية في الإدارة**. الكويت: وكالة المطبوعات.

العجارمة، موفق أحمد (2012). **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصـمة عمـان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الفهيدي، عبدالله (2009). **أنماط السلوك السائد لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظـة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقـسام العاملين معهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

رضي، ناهد (2006). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الإبتدائية. **مجلـة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين**، 7، (3): 34- 51.

هلال، عبد الغني (2005). **مهارات قيادة الآخرين**، القاهرة: مركز تطوير الأداء.

المراجع الأجنبية:

Ahmavaara, A & Houston, M. (2007). The Effects of Selective Schooling and Self concept on adolescent academic aspiration: An examination of decks self theory. **British Journal of Educational Psychology**. 77, (3). 613- 632.

Chambliss, C. (2000). Prevailing in Life and Love: An Educators' View of the Role of our Expectations. **Conference Paper Annual Montgomery County Women's Conference** *(12th, Blue Bell).* Retrieved,December23,2008/http://www/.Eric.gov/ERICWebPortal /custom/ portlets/recordDetails/detailmini. Ed.

Gotterdson, Linda. (2004). Intelligence: Is it the epidemioloqists elusive high school students. **Indian Psychogical Review**, 14, (2): 51- 58.

Hanson, E. (2003). **Educational Administration and Organizational Behavior**. 5th ed, Pearson Education, Inc. fundamental cause of social class inequalities in health?" **Journal of Personality & Social Psychology**. 86, (1): 174-199.

Kim, Y., Kasser, T., Lee, H. (2003). Self concept, Aspiration and well being in soyuth Korea and united state. **The Journal of Social Psychology**, 143, (3), 277- 290.

Likert, Rensis. (1961). **New Patterns of Management**. London, Mc Graw: Hill Book of Company .

Lisa, Tusi. (1995). **Boosting Female Ambhthon**: How College Diversity.

Lithans, Fred. (1989). **Organizational Behavior.** New York: McGraw-Hill Book 5 th ed.

Page, L & Levy, M. (2007). Aspiration Levels and Educational Choices: An Experimental Study. **Journal Articles Reports Research**. 26 (6). 747- 757.

Plmin, Rober, Spinath Frank(2004)."The impact of childhoon intelligence on later life: Following up the Scottish Mental Surveys of 1932 and 1947" **Journal of Personality & Social Psychology**. 86, (1): 130-147.

Robert, T. (2000) **Sen midt, How to choose a leader ship pattern**, Harword Busi mess Reviro may – jime.

Romero, E. (2011). Life Aspirations, personality triat and subjective well being an aSpanish sample. **European Journal of personality**, 4, (2), 22-32.

Simon, March. (1958). **Organizations**. New York: John wiley & Sons.

Strand, S & Winston, J. (2008). Educationl Aspirations in Inner City Schools. **Educational Studies**. 34, (4). 249- 267.

Zhan, M. (2005). **Assets,parental expectations and involvement, and children's educational performance**.School Of Social Work,University Of Illinois,61801, USA.

Bare-Oldham, Karen Marie. (2000). An examination of the perceived leadership styles of Kentucky public school principals as determinants of teacher job satisfaction. **Dissertation Abstract International Section** A: Humanities & Social Sciences. Vol. 61(3-A), Sep 2000.

Palmer, R. (1995) The Relationship between Principals Leadership Style and Faculty Perception of Principals Effectiveness, **DAI**, the University of Mississippi.

Wetherell, Karen, M., (2002). **Principals Leadership Style and Teacher Job Satisfaction**. Proquest Digital Dissertation

Cuellar, C., A. (2002)**. The Effects of Principal Leadership Style Change and Teachers**. From Pro .Quest digital dissertation.

الملحقــات

الملحق (1)

استبانتا أنماط السلوك الإداري والطموح الأكاديمي في صيغتهما الأولية للتحكيم

الفاضل الدكتور .... الأكرم

السلام عليكم ورحمة الله، وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "**أنماط السلوك الإداري لـــدى مـــديري المـــدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت وعلاقتها بـــالطموح الأكـــاديمي لـــدى المعلمين**"، وهي جزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير، لذا يرجى التكرم بقـــراءة فقرات الأداة ووضع ارائكم ، بما أنكم تتمتعون بخبرة واسعة فإنني أرجو منكم التكرم بتحكـــيم فقرات الاستبانة من حيث:

- مدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة.
- مدى وضوح الفقرات.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- أية تعديلات أو مقترحات ترونها مناسبة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

رشدان مهيل نهار المطيري

استبانة أنماط السلوك الإداري وفق نموذج ليكرت

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
النمط الاستشاري الديمقراطي						
1.	يحرص مدير المدرسة على علاقته الطيبة مع المعلمين.					
2.	يشجع مدير المدرسة وجود العلاقة بين المعلمين.					
3.	يشجع مدير المدرسة اهتمامات المعلمين.					
4.	يحاول مدير المدرسة إيجاد جو مريح لنفسية المعلمين.					
5.	يحفز مدير المدرسة أعضاء المعلمين. للمساهمة في تطوير العمل.					
6.	يشترك المدير مع المعلمين في وضع سياسة العمل					
7.	ينسق المدير الجهود مع المعلمين.					
8.	يبقى المدير على اتصال دائم ومستمر مع المعلمين					
9.	يعمل المدير على بث روح التعاون في المدرسة					
10.	يتيح المدر الفرصة للمعلمين لإبداء أرائهم ومواقفهم.					
النمط التشاركي الديمقراطي						
11.	يجتمع المدير مع المعلمين بانتظام					
12.	يشعر المدير المعلمين بمكانتهم الاجتماعية					
13.	ينشر المدير الافكار الابداعية التي يقدمها المعلمين.					
14.	يتيح المدير الفرصة للمعلمين على ابداء الرأي.					
15.	يجتمع المدير مع المعلمين بانتظام.					
16.	يشعر المدير المعلمين بمكانتهم الإجتماعية .					
17.	ينشر المدير الأفكار الإبداعية التي يقدمها المعلمون.					

الرقـــم	الفقـــــرات	وضوح الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
	النمط الاستبدادي الخير					
.18	يسمح المدير للمعلمين بممارسة الحرية في العمل.					
.19	يحرص المدير على سير العمل سيراً روتينياً					
.20	يثق المدير بالمعلمين بشكل محدود.					
.21	يأخذ المدير بآراء المعلمين في حل مشكلات العمل.					
.22	يتجنب المدير حالات الصراع مع المعلمين.					
.23	يعزز المدير الأساليب الإشرافية وفقاً للتعليمات.					
.24	ينسحب المدير عند الاختلاف معه بالرأي.					
.25	يهمل المدير التخطيط للعمل وتنظيمه.					
.26	يسمح المدير للتخطيط في العمل وتنظيمه.					
.27	يسمح المدير للمعلمين بالمشاركة في التطوير.					
.28	لا يحاسب المدر المعلمين على اخفاقهم بالعمل.					
	النمط الاستبدادي التسلطي					
.29	يضع مدير المدرسة بعمل الخطط الدراسية بناء على معرفته الشخصية					
.30	يتمسك المدير بالقرارات المتعلقة بالعمل .					
.31	يرفض المدير منح الصلاحيات للمعلمين.					
.32	يركز المدير على علاقات العمل الرسمية.					
.33	يحافظ المدير على وقت العمل بشكل كبير.					
.34	يلزم المدير المعلمين بانجاز العمل بالوقت المحدد					
.35	يتعامل المدير مع المعلمين بطريقة فوقية.					

استبانة مستوى الطموح الأكاديمي لدى المعلمين

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
.1	أبذل قصارى جهدي لتنمية مقدراتي المعرفية.					
.2	أحل المشكلات التي تواجهني معتمداً على نفسي.					
.3	أسعى للحصول على مؤهل علمي أعلى					
.4	أحتاج لمساعدة المدير والمرشد الدائمة للقيام بأعمالي.					
.5	أقوم بالأعمال التي تحقق مصالحي الخاصة.					
.6	أحدد مستوى طموحي في حدود إمكانياتي العقلية.					
.7	أحدد مستوى طموحي في حدود إمكانياتي المادية.					
.8	أحدد مستوى طموحي في حدود إمكانياتي وفق متطلبات عملي.					
.9	يساعد استكمال دراستي العليا على تطوير مهاراتي ومعارفي.					
.10	توفر لي إدارتي التعليمية إمكانية المشاركة في دورات تدريبية خارجية.					
.11	توفر لي مهنة التعليم فرص النمو الذاتي مدى الحياة.					
.12	توفر لي المدرسة الفرصة الكافية لاستكمال دراستي الجامعية.					
.13	تساعد المدرسة في توفير منح دراسية للمعلمين المتميزين.					
.14	تساعد المدرسة المعلم في أعمال دراسته من خلال تخفيف العبء الدراسي.					

ملحق (2)

أسماء محكمي استبانتي أنماط السلوك الإداري ومستوى الطموح الأكاديمي وتخصصاتهم العلمية ومكان عملهم

الرقم	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
.1	الدكتور محمد العارضة	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
.2	الدكتور ناصر محمد جرادات	الإدارة العامة	جامعة عمان الأهلية
.3	الدكتور محمد أمين القضاة	إدارة تربوية وأصول	الجامعة الأردنية
.4	الدكتور أمجد أبو جدي	قياس وتقويم	جامعة عمان الأهلية
.5	الدكتور عصام الدباغ	إدارة أعمال	جامعة عمان الأهلية
.6	الدكتور خالد علي السرحان	إدارة تربوية وأصول	الجامعة الأردنية
.7	الدكتور هبة حماد	سياسات وتقويم	كلية الأميرة عالية الجامعية
.8	الدكتورة محمد القداح الرحاحلة	إدارة تربوية	كلية الأميرة عالية الجامعية
.9	الدكتورة يسرى العلمي	إدارة تربوية	كلية الأميرة عالية الجامعية
.10	الدكتور مشهور طويقات	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
.11	الدكتورة إيمان البوريني	علم النفس التربوي	كلية الأميرة عالية الجامعية
.12	الدكتور صالح أحمد عبابنة	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
.13	الدكتورة هالة عبد القادر صبري	إدارة الأعمال	جامعة البترا
.14	الدكتور زياد سليمان العدوان	مناهج وأساليب تدريس	جامعة البلقاء التطبيقية
.15	الدكتور جمال عبد الفتاح العساف	مناهج وأساليب تدريس	جامعة البلقاء التطبيقية
.16	الدكتور بشير عربيات	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية

الملحق (3)

استبانتا أنماط السلوك الإداري والطموح الأكاديمي في صيغتهما الأولية للتحكيم

السلام عليكم ورحمة الله، وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان : "**أنماط السلوك الإداري لـــدى مـــديري المـــدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى المعلمـــين،** وهي جزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير، لذا يرجى التكرم بقراءة فقرات الأداة ووضـــع الاجابات التي تعبر عن أرائكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

رشدان مهيل نهار المطيري

القسم الأول: المعلومات الديموغرافية :

المتغير	المستوى
الجنس	( ) ذكر ( ) أنثى
المستوى الدراسي	( ) أقل من ماجستير ( ) ماجستير فأعلى
الخبرة	( ) أقل من 5 سنوات ( ) 5- 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: أنماط السلوك الإداري وفق نموذج ليكرت

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
النمط الاستشاري الديمقراطي						
.1	يحرص مدير المدرسة على علاقته الطيبة مع المعلمين.					
.2	يشجع مدير المدرسة وجود العلاقة بين المعلمين.					
.3	يشجع مدير المدرسة اهتمامات المعلمين.					
.4	يوفر مدير جواً مريحاً نفسياً بين المعلمين.					
.5	يحفز مدير المدرسة المعلمين، للمساهمة في تطوير العمل.					
.6	يشترك المدير مع المعلمين في وضع سياسة العمل					
.7	ينسق المدير جهود العمل مع المعلمين.					
.8	يتواصل المدير مع المعلمين باستمرار دون انقطاع					
.9	يتعاون المدير مع المعلمين في كل أمور وتعليمات المدرسة.					
.10	يتيح المدر الفرصة لإبداء الرأي					
النمط التشاركي الديمقراطي						
.11	يجتمع المدير مع المعلمين ضمن جدول التقويم بانتظام					
.12	يحترم المدير مكانة المعلمين الاكاديمية والاجتماعية					
.13	يعمم المدير اهتماماً كبيراً لأفكار المعلمين الإبداعية.					
.14	يتيح المدير الفرصة للمعلمين على إبداء الرأي.					
.15	ينظم المدير اجتماعات منتظمة مع المعلمين					
.16	يعمل المدير على منح المعلمين المكانة الاجتماعية المناسبة .					
.17	يتعاون المدير مع المعلمين في وضع استراتيجيات العمل.					

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.18	يعمل المدير على إشراك المعلمين غي صنع القرارات .					
النمط الاستبدادي الخير						
.19	يسمح المدير للمعلمين بتطوير قدرتهم على الإبداع والابتكار في العمل.					
.20	يحرص المدير على سير العمل سيراً روتينياً					
.21	يثق المدير بالمعلمين بشكل محدود.					
.22	يأخذ المدير بآراء المعلمين في حل مشكلات العمل.					
.23	يعمل المدير على فض النزاعات بين المعلمين.					
.24	يعزز المدير الأساليب الإشرافية وفقاً للتعليمات.					
.25	يسمح المدير للتخطيط في العمل وتنظيمه.					
.26	يسمح المدير للمعلمين بالمشاركة في التطوير.					
.27	يسامح المدير المعلمين ببعض الأخطاء بالعمل.					
النمط الاستبدادي التسلطي						
.28	ينفذ مدير المدرسة عمل الخطط الدراسية لوحده فقط					
.29	يتمسك المدير بقراراته الشخصية المتعلقة بالعمل					
.30	يرفض المدير منح الصلاحيات للمعلمين.					
.31	يركز المدير على علاقات العمل الرسمية.					
.32	يحافظ المدير على وقت العمل بشكل كبير.					
.33	يلزم المدير المعلمين بانجاز العمل بالوقت المحدد					
.34	يتعامل المدير مع المعلمين بطريقة فوقية.					

القسم الثالث: مستوى الطموح الأكاديمي لدى المعلمين

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.1	ابذل قصارى جهدي لتنمية مقدراتي المعرفية.					
.2	أحل المشكلات التي تواجهني معتمداً على نفسي.					
.3	أسعى للحصول على مؤهل علمي أعلى					
.4	أقوم بالأعمال التي تحقق مصالحي الخاصة.					
.5	أحدد مستوى طموحي في حدود مقدراتي العقلية.					
.6	أحدد مستوى طموحي في حدود إمكانياتي المادية.					
.7	أحدد مستوى طموحي في حدود إمكانياتي وفق متطلبات عملي.					
.8	إكمال دراستي العليا يساعدني على تطوير مهاراتي ومعارفي.					
.9	توفر لي إدارتي التعليمية إمكانية المشاركة في دورات تدريبية خارجية.					
.10	توفر لي مهنة التعليم فرص النمو الذاتي .					
.11	توفر لي المدرسة الفرصة الكافية لاستكمال دراستي الجامعية.					
.12	تساعد المدرسة في توفير منح دراسية للمعلمين المتميزين.					
.13	تساعد المدرسة المعلم في أعمال دراسته من خلال تخفيف العبء الدراسي.					

ملحق (4)

كتاب تسهيل المهمة من جامعة عمان العربية موجه إلى وزارة التربية بدولة الكويت



جامعة عمان العربية
Amman Arab University

الدكتور نايف الحجرف المحترم
وزير التربية والتعليم
الكويت : دولة الكويت

الرقم: ١ / ٢ / ٥١٥
التاريخ: 2013/3/23

تحية طيبة وبعد،

يقوم السيد رشدان مهيل المطيري، الطالب في برنامج الماجستير في تخصص(الأصول و الإدارة التربوية) بدراسة حول "انماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الاكاديمي لدى المعلمين". تتضمن إجراءات الدراسة قيام هذا الطالب تطبيق أدواتها على العينة المستهدفة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية في المدارس التابعة لوزارتكم الموقرة. وهذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول درجة الماجستير.ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور اسمه أعلاه.

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة
أ.د.أمين محمود

عمان - المملكة الأردنية الهاشمية - هاتف : ٥٥٤٠٠٤٠ (٩٦٢ ٦) - فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٩٦٢ ٦) - ص.ب (٢٢٣٤) رمز بريدي (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN -TEL: (962 6) 5540040 - FAX: (962 6) 5510819 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

ملحق (5)

كتاب تسهيل المهمة من مدير عام منطقة الجهراء التعليمية موجه إلى مديري المدارس الثانوية



0105050

الرقم: ٨٥١ التاريخ: ٢/٥/٢٠١٣

السيدة المحترمة/ أ. رقية علي غلوم

مدير عام منطقة الجهراء التعليمية

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع / تسهيل مهمة

يقوم الطالب / رشدان مهيل المطيري المسجل بجامعة عمان العربية بالمملكة الأردنية الهاشمية بدراسة بعنوان " أنماط السلوك الإداري لدي مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقا لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدي المعلمين ".

فيرجى تسهيل مهمة المذكور أعلاه بتطبيق أداة البحث (استبانة) المختومة صفحاتها من إدارة البحوث التربوية على عينة من معلمي مدارس المرحلة الثانوية التابعة لمنطقتكم التعليمية خلال الفصل الدراسي الحالي 2013/2012م.

مع خالص التحية

مدير إدارة البحوث التربوية

ص . ب : ١٦٢٢٢ القادسية - الرمز البريدي ٣٥٨٥٣ الكويت - تلفون : ٢٥٤١٧٩٤٢ - فاكس : ٢٥٤١٧٦٩٤

ملحق (6)

كتاب تسهيل المهمة من مدير عام منطقة الأحمدي التعليمية موجه إلى مديري المدارس الثانوية



0105050

الرقم: ٨٥٠ — التاريخ: ٢/١٥/ ٢٠١٣

السيدة المحترمة/ منى خالد الصلال

مدير عام منطقة الاحمدي التعليمية

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع / تسهيل مهمة

يقوم الطالب / رشدان مهيل المطيري المسجل بجامعة عمان العربية بالمملكة الأردنية الهاشمية بدراسة بعنوان " أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقا لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى المعلمين " .

فيرجى تسهيل مهمة المذكور أعلاه بتطبيق أداة البحث (استبانة) المختومة صفحاتها من إدارة البحوث التربوية على عينة من معلمي مدارس المرحلة الثانوية التابعة لمنطقتكم التعليمية خلال الفصل الدراسي الحالي 2013/2012م.

مع خالص التحية

عـ/ مدير إدارة البحوث التربوية

د. سميرة محمد عبد الوهاب

- نسخة للملف

إدارة البحوث والتطوير التربوي

ص . ب : ١٦٢٢٢ القادسية ـ الرمز البريدي ٣٥٨٥٣ الكويت ـ تلفون : ٢٥٤١٧٩٤٢ ـ فاكس : ٢٥٤١٧٦٩٤

ملحق (7)

كتاب تسهيل المهمة من مدير عام منطقة حولي التعليمية موجه إلى مديري المدارس الثانوية



0105050

الرقم: ٨٤٩ التاريخ: ٢٠١٣/١/١٥م

السيد المحترم/ عبدالله هلال الحربي

مدير عام منطقة حولي التعليمية

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع / تسهيل مهمة

يقوم الطالب / رشدان مهيل المطيري المسجل بجامعة عمان العربية بالمملكة الأردنية الهاشمية بدراسة بعنوان " أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى المعلمين ".

فيرجى تسهيل مهمة المذكور أعلاه بتطبيق أداة البحث (استبانة) المختومة صفحاتها من إدارة البحوث التربوية على عينة من معلمي مدارس المرحلة الثانوية التابعة لمنطقتكم التعليمية خلال الفصل الدراسي الحالي 2013/2012م.

مع خالص التحية

م/ مدير إدارة البحوث التربوية

د. سميرة محمد عبدالوهاب

- نسخه للملف

إدارة البحوث والتطوير التربوي

ص . ب : ١٦٢٢٢ القادسية - الرمز البريدي ٣٥٨٥٣ الكويت - تلفون : ٢٥٤١٧٩٤٢ - فاكس : ٢٥٤١٧٦٩٤